



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Aportes para el desarrollo curricular

Filosofía





**APORTES PARA EL
DESARROLLO CURRICULAR**

Filosofía

Gabriel D'Iorio¹

.....
¹ Profesor universitario en Filosofía, dicta asignaturas afines a las temáticas propuestas en el módulo. Es coordinador y capacitador de maestros y de profesores de nivel secundario y editor de *El río sin orillas*, revista de filosofía, cultura y política.

Presidenta de la Nación
Dra. CRISTINA FERNÁNDEZ DE KIRCHNER

Ministro de Educación
Prof. ALBERTO SILEONI

Secretaria de Educación
Prof. MARÍA INÉS ABRILE DE VOLLMER

Secretario General del Consejo Federal de Educación
Prof. DOMINGO DE CARA

Secretario de Políticas Universitarias
Dr. ALBERTO DIBBERN

Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Formación Docente
Lic. GRACIELA LOMBARDI

Área Desarrollo Institucional - INFD
COORDINADORA NACIONAL: Lic. PERLA FERNÁNDEZ

Área Formación e Investigación - INFD
COORDINADORA NACIONAL: Lic. ANDREA MOLINARI

Coordinadora del Área de Desarrollo Curricular - INFD
Lic. MARÍA CRISTINA HISSE

D’lorio, Gabriel
Filosofía. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
71 p. ; 23x17 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular)

ISBN 978-950-00-0762-7

1. Formación Docente . I. Título
CDD 371.1

Coordinación General

María Cristina Hisse

Equipo técnico del Área Desarrollo Curricular

Liliana Cerutti – Ana Encabo – María Susana Gogna –
Gustavo Mórtola – Alicia Zamudio

Asistente operativa

María Emilia Racciatti

Diseño y diagramación

Ricardo Penney

Corrección de estilo y edición general

Ana María Mozian

Instituto Nacional de Formación Docente

Lavalle 2540 - 3º piso (C1205AAF) - Ciudad de Buenos Aires. Teléfono: 4959-2200
www.me.gob.ar/infod - e-mail: infod@me.gov.ar

Índice

Palabras preliminares	7
<hr/>	
La filosofía como interpelación	9
1. El deseo de saber	17
1.1. El asombro ante lo real	19
1.2. El sueño de la razón	23
1.3. La curiosidad por las verdades	28
Interludio 1. Educación	32
<hr/>	
2. La vida en común	33
2.1. El desafío de los reciénvenidos	35
2.2. La trama de las herencias	39
2.3. El arte de vivir juntos	42
Interludio 2. Magisterio	46
<hr/>	
3. La esfinge argentina	48
3.1. Civilización y barbarie	51
3.2. El eterno retorno de lo gauchesco	53
3.3. Las pasiones argentinas	57
Interludio 3. Escuela	61
<hr/>	
Filmografía sugerida	63
<hr/>	
Referencias bibliográficas	65

Palabras preliminares

La formación docente de nuestro país ha comenzado a transitar un proceso de renovación a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional. En este contexto, el Consejo Federal de Educación aprobó a través de la Resolución N° 24/07 los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, lo que representa un importante avance en relación al fortalecimiento de la integración federal del curriculum de formación docente por su aporte a la integración, congruencia y complementariedad de la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes, logrando mayor articulación entre carreras y entre jurisdicciones.

A partir del año 2009 todas las provincias del país y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires han comenzado a ofrecer nuevos planes de estudio para los futuros docentes, que han sido elaborados de acuerdo a la propuesta de los Lineamientos Nacionales. En este marco, la publicación de la serie Aportes para el desarrollo curricular constituye una de las acciones que el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolla para acompañar el proceso de implementación de los nuevos diseños curriculares para la formación docente inicial.

La serie está integrada por nueve documentos escritos por especialistas de reconocida trayectoria y tiene como propósito presentar algunos elementos de carácter teórico que puedan acompañar a los profesores de las instituciones formadoras responsables de la enseñanza de diferentes unidades curriculares.

Si bien los documentos han sido elaborados atendiendo a campos disciplinares, temas o problemas relativos a las instancias curriculares que integran los nuevos diseños, es necesario destacar que fueron pensados como aportes al desarrollo curricular en su conjunto, más allá de la especificación de un campo o asignatura en particular. En este sentido, docentes a cargo de diferentes espacios pueden ser destinatarios de un mismo material. Dentro de la serie, algunos de ellos, priorizan la actualización académica en un campo, tema o problema, en tanto otros ofrecen posibles alternativas para la selección y organización de contenidos de algunas instancias curriculares.

Dado que los diferentes documentos presentan una perspectiva entre muchas posibles y fueron elaborados con la intención de aportar al debate, de modo alguno tienen valor de prescripción. Todos ellos presentan enfoques que seguramente serán complementados y enriquecidos al entrar en diálogo con otros textos y con la práctica cotidiana de los formadores que día a día asumen el compromiso de formar nuevas generaciones de docentes.

María Cristina Hisse
Andrea Molinari

La filosofía como interpelación

La extrañeza del recorrido que intentamos también nos es obligada por una especie de ley. Esta ley podría describirse también como un cruzamiento de lenguas o de códigos. Por un lado, llevamos las cosas hacia una formalización general y abstracta, a veces interrogando “nuestra” historia, principalmente a través de los textos literarios o filosóficos. Por otro lado ciertos ejemplos, entre tantos otros posibles, nos dan acceso al campo de las urgencias actuales, políticas y más que políticas [...] Pero estas urgencias no actualizan sólo estructuras clásicas. Éstas nos interesan y las tomamos en consideración allí donde parecen, como de sí mismas, deconstruir esas herencias o las interpretaciones predominantes de esas herencias.

Jacques Derrida, *La hospitalidad*¹

En el origen, la pregunta: *¿necesita fundamentarse la enseñanza de la filosofía para la formación de nuestros maestros y maestras?* Más allá de los atributos que un campo de saber crea o pueda tener, en modo alguno está exento de tal fundamentación, pues ni siquiera aquellos saberes sobre los cuales existen hoy amplios consensos respecto de la necesidad de su transmisión pueden escapar a la contingencia del régimen epistémico que los sostiene. En efecto, los códigos elementales sobre los que se asienta una cultura suelen fijar en los seres humanos esquemas perceptivos, modos sensitivos y jerarquías de valor, a partir de los cuales se establecen ciertas formas de ver, sentir y enunciar, que se sitúan en correspondencia con las necesidades de reproducción de la comunidad. No obstante, conforme nos interrogamos por las condiciones que hicieron posibles esas formas de ver, sentir y enunciar, observamos con nitidez el origen histórico de esas experiencias de percepción y enunciación. No hay entonces campo de saber que pueda dejar de interrogarse por dichas condiciones y aún menos por aquello que justifica la transmisión institucional de sus saberes en tanto lo que está en discusión en este momento es qué puede aportar a la formación de las nuevas generaciones de docentes del sistema educativo nacional un determinado cuerpo de conocimientos.

Ahora bien, ¿es la filosofía un campo de saber como cualquier otro? ¿Es una disciplina, una materia escolar, o una manera singular de efectuar el pensamiento? ¿Es constitutiva de su propia historia la relación con la educación y las instituciones de enseñanza? ¿Qué vínculos pueden entonces trazarse entre filosofía, escuela y magisterio? Sin responder, sin pretender hacerlo en estas líneas de presentación, dejaremos que esos interrogantes nos habiten junto a los escritos de la tradición filosófica, cuya herencia resulta más que necesaria para su tratamiento. No obstante, una afirmación provisoria respecto del estatuto de la filosofía y su relación con la enseñanza institucionalizada quizás sea de utilidad para

comenzar a perfilar los fundamentos de su transmisión. Sostendremos, pues, que *la filosofía es tanto una singular manera de preguntarnos por el sentido de nuestras pasiones, acciones y pensamientos como un modo de pensar relaciones entre saberes y herencias*. Pero, a nuestros fines diremos, además, que *la filosofía es una asignatura, una disciplina destinada a su enseñanza, una trama de problemas a investigar y estudiar en los profesorados de nuestro país*.²

El sentido de esta afirmación –cuya ambigüedad se observa en el uso del adversativo “pero”–, puede dar una idea de las dificultades que tendremos que enfrentar cuando nos dediquemos a releer la historia de la filosofía para proponer temas concretos y problemas específicos que estructuren su enseñanza para los futuros docentes. En efecto, ¿cómo se definen los contenidos de una asignatura que piensa relaciones entre saberes, si antes no se delimita con claridad los límites del propio campo?, ¿cómo se organiza la enseñanza de una disciplina que interroga en forma genérica por el sentido de lo que hacemos, sentimos y pensamos?, ¿cómo se eligen pues los contenidos a transmitir sin neutralizar en esa elección la potencia del pensamiento que conecta la voluntad de recorrer ciertos saberes con la experiencia vital de quienes efectúan ese recorrido?

En tanto se trata de una propuesta que plantea devolver a la formación de los docentes el momento de la reflexión filosófica, no pueden desatenderse estos interrogantes y desafíos, pues se trata de preguntas que es preciso abordar de algún modo, al menos si se propone, como lo haremos nosotros, *no reducir la enseñanza de la filosofía para maestros y maestras a la sumaria exposición de sistemas y autores de enorme complejidad que, presentados de cierta manera, suelen perder la significación cultural, pedagógica y política que los hace plausibles de transmisión*.³

Las páginas que siguen ofician de fundamentación general de las líneas de trabajo que proponemos. Están orientadas a establecer, en “α. El arte de preguntar”, algunas de las *razones* que hacen de la filosofía un momento necesario en la formación de nuestros futuros docentes; en “β. Las lenguas de la tradición”, a determinar el *tipo de abordaje* que proponemos para construir desde y con la filosofía un corpus de conocimientos y problemas para pensar y transmitir; y en “γ. Los núcleos de sentido”, a presentar cuáles son a nuestro entender algunos de los *ejes problemáticos* que pueden ser tomados en consideración para la enseñanza de Filosofía en los magisterios y profesorados. Como se observa en el mismo índice, además del desarrollo autónomo de cada uno de estos núcleos, hay en el documento general momentos de reflexión a los que hemos llamado “Interludios”, estaciones que funcionan como instancias en las cuales nos demoramos en preguntas sobre la educación, la escuela y la formación de los docentes.

α. El arte de preguntar

Sócrates –si afirmo que el mayor bien para el hombre consiste en hablar día tras día acerca de la virtud y acerca de las restantes cuestiones con relación a las cuales me oís discurrir y examinarme a mí mismo y a los demás, y que, en cambio, la vida, sin un tal género de examen no merece ser vivida, eso me lo creeréis todavía menos. Pero ambas cosas son como os las digo, aunque no sea fácil convencerlos de su veracidad.

Platón, *Apología de Sócrates*⁴

La filosofía nos despierta a lo que la existencia del mundo y la nuestra tienen de problemática en sí.

Maurice Merleau-Ponty, *Elogio de la filosofía*⁵

La pregunta por la *utilidad* de la filosofía es constitutiva de la filosofía. Incluso podría decirse que la pregunta no ha dejado jamás de funcionar como advertencia hacia toda forma de pensamiento que haya querido mantenerse a distancia de sus propias condiciones históricas. Es verdad que la filosofía se declina de muchas maneras, pero en tanto viaje de iniciación en el lenguaje de los fundamentos de la experiencia, la pregunta por su utilidad no hace más que retornar sobre ella como su sombra, una sombra que acecha también a cada viajero que se lanza sin certezas al juego de la interrogación sobre el sentido de lo que acontece en la cultura.⁶ Que la actividad filosófica no puede escapar a su propia sombra quiere decir pues que no puede escapar a la sospecha de ser una actividad socialmente inútil, un conjunto de pensamientos sin carne ni materia. Ahora bien, si la filosofía fuera sólo una actividad inútil, ¿tendría algún sentido hacer de ella una materia para su enseñanza en los magisterios y profesorados? ¿*Para qué necesitan nuestros futuros docentes de este sospechoso saber llamado filosofía?*

Platón y Aristóteles detectaron tempranamente el problema de la utilidad. Entendieron que la actividad del pensamiento no puede más que verse interpelada desde las aduanas de la realidad concreta, pero creyeron, con no poca razón, que la humana *demasiado humana* pasión por los resultados –que define el valor de una idea por su grado de realización empírica– podía poner en peligro la autonomía del pensamiento, y con ella, la del filósofo mismo en tanto figura que reclamaba para sí, en nombre de la *verdad*, el lugar de la crítica pública a la circulación repetida de las *opiniones* sin fundamento.⁷

Con todo, la pregunta persiste, y a la sospecha de inutilidad que pesa sobre la filosofía podríamos sumarle otra de no menor valía. En efecto, debido a esa insistencia en la crítica pública de los saberes y poderes de la que tanto se enorgullecían en sus orígenes Platón y Aristóteles, la filosofía ha sido acusada también de ser una *actividad peligrosa* para la reproducción del lazo social. Un acontecimiento célebre –que como tantos otros de los que forman parte de la historia de la filosofía tuvo lugar en la Grecia antigua, cuya extraordinaria vida cultural ha dado nacimiento no sólo a la filosofía sino también a la idea de democracia política, a los modos de la retórica, a los perdurables principios del arte dramático y a las matemáticas euclidianas– atestigua en forma perfecta el talante común de estas sospechas. Se trata de la condena a muerte de Sócrates, del sacrificio que hizo tan intenso como tormentoso el vínculo entre filosofía, educación y política.

Desde las tempranas apologías que escribieron Platón y Jenofonte hasta las críticas de Nietzsche, se han hecho las más diversas lecturas sobre la significación del juicio y el lugar de la figura de Sócrates en la historia del pensamiento. No obstante, en el espíritu de esta diversidad hermenéutica se puede percibir que la condena explícita del filósofo supuso el reconocimiento público de la incomodidad que generaba en la comunidad griega un discurso que ponía en entredicho *el saber de los expertos*. El hecho de que el juez, el político, el médico, o el artista, pudieran sucumbir ante la *dialéctica socrática* –conforme en la contienda dialógica se hacía visible la ignorancia de los supuestos expertos respecto del saber que decían detentar– no podía más que suscitar hacia el *maestro ágrafo* que decía saber que nada sabía y por lo tanto que nada podía enseñar, una inquietante mezcla de encono, admiración y sospecha.⁸

El reconocimiento de este extraño poder de recusación del saber de los expertos marcó con pasión la historia de la filosofía –y la de los propios filósofos– que a la sazón se impuso como espacio polémico en el cual la fuerza del pensamiento apareció tan sospechada de abrir litigios innecesarios como de atreverse a discutir el principio de realidad, la consistencia de las ciencias o la naturalización de las costumbres sociales; tan capaz de interpelar a los dioses y a los poderes de la guerra y el dinero como de usar la seducción de la palabra para corromper el alma de jóvenes todavía inocentes para defenderse del encanto pedagógico del *logos*.

Si bien el *acontecimiento Sócrates* supo otorgarle un lugar relevante en la historia del pensamiento, tal vez por ese doblez constitutivo, por esa herencia que la sitúa *entre una indeterminada utilidad y una peligrosa inutilidad, entre el entusiasmo de vivir como se piensa y el miedo a morir por pensar libremente*, la filosofía nunca se afincó en tierras serenas, ni siquiera logró sostenerse con vigor ante el avance de las ciencias que fueron quedándose con parcelas específicas de saber que creía tener bajo su dominio.

En efecto, a diferencia de las matemáticas, que hicieron suyas las virtudes del rigor formal; de las ciencias naturales, que sostuvieron su prestigio en la experimentación continua sobre la legalidad causal de los cuerpos en movimiento; o de las más noveles ciencias sociales, que se arrojaron a estudiar el campo de lo histórico-social cada vez con mayor precisión, la filosofía no ha hecho otra cosa que persistir entre el *deseo* de constituirse en el más firme y universal de los saberes a priori –tal el anhelo de Kant– y el *hecho* de tener que enfrentarse a una realidad cuya dimensión problemática se desvanece o rehace con la rapidez o lentitud que le imprimen a nuestra vida en común las grandes transformaciones de la cultura.

He aquí entonces la paradoja: quizás sea esta oscilación constitutiva la que pueda hacer de la filosofía y su enseñanza en magisterios y profesorados un espacio de pensamiento fértil, tan necesario en el presente como lo fue en otros momentos de nuestra historia cultural. Demos un rodeo por una de las citas que elegimos de acápite del apartado para entender el sentido de esta necesidad. En ella el filósofo francés Maurice Merleau-Ponty afirma que la filosofía “nos despierta a lo que la existencia del mundo y la nuestra tienen de problemática en sí”. Sumemos otro momento de la misma conferencia en el cual sostiene que “el filósofo se reconoce en que tiene *inseparablemente* el gusto de la evidencia y el sentido de la ambigüedad”. Sin exagerar nos animamos a decir que ambas citas nos brindan lo esencial para entender porqué la filosofía puede resultar necesaria en la formación de maestros y maestras.

Si tal como afirma Merleau-Ponty, la filosofía es un cierto despertar, un extrañamiento respecto de la existencia del mundo y de nosotros que implica problematizar el orden establecido de las palabras y las cosas; si ese extrañamiento abierto por los enigmas de la existencia misma está, además, asociado al gusto por la evidencia y el sentido de la ambigüedad; entonces puede aseverarse que hay filosofía y, por añadidura, enseñanza de la misma, cuando el *deseo de saber asume las formas del aprendizaje amoroso del arte de preguntar, un preguntar que indaga por los sentidos que otorgan valor a lo que dicen, hacen, piensan y producen los seres humanos en una cultura determinada y en un tiempo histórico específico*.

Tal como han sugerido dos de nuestros más grandes pensadores, Ezequiel Martínez Estrada y Héctor Murena, la filosofía quizás no sea otra cosa que un modo de abordar los *invariantes históricos* de una cultura, una forma de leer en el cuerpo de una comunidad, los hechos, las prácticas y los símbolos que la constituyen como tal. Ahora bien, ¿qué preguntas harían más pertinente la contribución de la filo-

sofía en el campo de la formación de los futuros docentes sino aquellas que relacionen los sentidos no siempre explícitos de nuestro tiempo, con la actualidad de las instituciones escolares y las personas que las habitan? ¿Qué otras sino aquellas a partir de las cuáles la escuela, en tanto institución pública de la transmisión de conocimientos, pueda interrogarse por los invariantes que la estructuran?⁹

Desde y con la reflexión filosófica se puede entonces, en el campo de la formación de los futuros docentes, *colaborar con la enseñanza del arte de preguntar*, un arte que se anima a interrogar por los sentidos del tiempo presente a partir de las circunstancias en las cuales estudiantes y docentes realizan la experiencia del filosofar, *un arte que en lugar de repetir en forma abstracta el ritual de la pregunta, trata de promover experiencias concretas del preguntar que devengan aprendizaje filosófico*.

β. Las lenguas de la tradición

La tradición no nos abandona a la fuerza coactiva que emana de lo pasado y de lo irrevocable. Transmitir, délivrer, significa liberar, es decir, dejarse llevar por la libertad de un diálogo con lo sido.

Martin Heidegger, *¿Qué es la filosofía?*¹⁰

Cada uno crea / de las astillas que recibe / la lengua a su manera / con las reglas de su pasión / –y de eso, ni Emanuel Kant estaba exento.

Juan José Saer, *El arte de narrar*¹¹

La pregunta sobre los modos y las formas de vinculación de nuestro acervo cultural con la tradición occidental ha perseguido intensamente a filósofos, historiadores y escritores nacionales durante largo tiempo. Desde los revolucionarios de Mayo a la Generación del '37, desde la emergencia de un funcionario estatal ligado a la Generación del 80 a la irrupción de intelectuales vinculados orgánicamente a los sectores populares durante el siglo XX, la cuestión de la traducción o los modos de apropiación de las ideas europeas a la realidad nacional, fue motivo de no pocos litigios.

Haciéndose eco de ellos, Jorge Luis Borges escribe “El escritor argentino y la tradición”. En ese influyente texto de nuestra cultura, se preguntaba por el contenido de la tradición argentina para, renglón seguido, contestar: “Creo que nuestra tradición es toda la cultura occidental”. Con fina ironía, Borges concluía que los argentinos estamos en mejores condiciones que los propios europeos para abordar la tradición occidental, puesto que podemos manejar todos sus temas, pero “manejarlos sin supersticiones, con una irreverencia que puede tener, y tiene, consecuencias afortunadas.” Así, en lugar de leer una falta en la distancia cultural que nos separa del viejo continente, Borges alentaba la aventura intelectual, proponía realizar el viaje del pensamiento con menos prejuicios y mayores libertades. Para bien o para mal –afirmaba– todo lo que escribamos, enseñemos y hagamos con esa tradición no dejará de tener una huella argentina.¹²

Otro de nuestros grandes escritores, el santafesino Juan José Saer, hizo de la cuestión de la reapropiación y recreación del lenguaje y la tradición cultural el tema de más de uno de sus ensayos, poemas y novelas. En “El arte de narrar”, poema con el que abrimos este apartado, podemos leer una sutil reescritura de la tesis borgeana según la cual no hay individuo –ni cultura, diremos nosotros– que esté en condiciones de eludir el juego de recreación de la lengua a partir de las astillas heredadas, un juego que se atestigua en la inocente fe de los reciénvenidos y en las pasiones que atraviesan a los sujetos de una comunidad. El mismo Saer dirá, en un ensayo sobre el devenir histórico de la Argentina, que para investigar los invariantes que nos constituyen es preciso preguntar menos por la esencia de la comunidad que formular con claridad los problemas que persisten, transfigurados, entre nosotros. Influidos por Martínez Estrada afirmará entonces que “un país no es una esencia a venerar, sino un conjunto de problemas a desentrañar.”¹³

Tal vez estas citas de Borges y Saer nos permitan pensar de otro modo algunas entradas posibles para nuestra asignatura. En efecto, a diferencia de otros dispositivos de saber, la filosofía participa de la recreación cultural tomada por ese *eros* hacia el conocimiento del que ya nos hablaba Platón en *El Banquete*, *eros* o *impulso amoroso* que nos lleva a formular tesis sobre el mundo y desentrañar enigmas sobre esto que somos o creemos ser.¹⁴ Pero además, *la filosofía como institución*, esto es, la filosofía destinada a su enseñanza, puede y debe acompañar el movimiento por el cual los reciénvenidos de esta nación intentan recrear la lengua y la cultura a su manera. Llamamos *reciénvenidos* –expresión que tomamos de Macedonio Fernández– a todos aquellos que se incorporan al mundo cultural a través de los rituales escolares. Para nuestros fines se trata de los niños y adolescentes que ingresan cada año en el sistema educativo. También se trata de los nuevos docentes que en su período de formación primero y en el ingreso al sistema de enseñanza luego, no dejan de ser reciénvenidos. El niño y, a su modo, el joven docente son los que efectúan la pregunta extraña, *extranjera*, la pregunta que interpela por las eficacias del ritual, por la naturalización de las costumbres, por los enigmas de la vida en común. En tanto tales, son los agentes que conmueven las tramas culturales de una tradición.

Ahora bien, si aceptamos que la tradición, como afirma Heidegger “no nos abandona a la fuerza coactiva que emana de lo pasado y de lo irrevocable”; si reconocemos que la transmisión no es otra cosa que “dejarse llevar por la libertad de un diálogo con lo sido”, entonces la filosofía en nuestras aulas puede asumir esa libertad bajo la forma de un diálogo con lo sido, con las preguntas que han marcado su historia, pero no tanto con el objeto de repetirlas indefinidamente, sino con el más urgente de integrar otras nuevas, que sean el fruto de la palabra renovada, del intenso balbuceo que las viene a recrear, a cuestionar, a reinventar bajo las exigencias de nuestro tiempo.

Para enfrentar estos desafíos, para seguir en la marcha de esa cultura que se recrea y nos recrea, hay que animarse a utilizar imágenes y conceptos de la tradición occidental no menos que otros del pensamiento nacional; hay que aprender a dialogar libremente con las tradiciones que nos precedieron y con las lenguas que consideremos útiles para enriquecer nuestra vida social. Pero, sobre todo, *hay que aprender a releer esas tradiciones, hay que lograr que nuestros futuros docentes transformen el gusto por la pregunta abstracta en un arte concreto del preguntar.*

Lo que llamaremos de ahora en más “núcleos de sentido” de este módulo para Filosofía, núcleos que presentaremos en las páginas que siguen, no son otra cosa que conjuntos de problemas que pretenden

ser coherentes con las afirmaciones que hemos hecho hasta aquí, y con el desafío que hemos inferido de las citas de Merleau-Ponty, Heidegger, Borges y Saer: *hacer del preguntar un arte que asuma con libertad la relación con la tradición cultural que nos precede, para conocerla, recrearla y cuestionarla, como se cuestiona, conoce y recrea la propia lengua.*¹⁵

γ. Los núcleos de sentido

Es verdad que se dice que la libertad de hablar, o de escribir, puede sernos quitada por un poder superior, pero no la libertad de pensar. Pero ¿pensaríamos mucho, y pensaríamos bien y con corrección, si no pensáramos, por decirlo así, en comunidad con otros, que nos comunican sus pensamientos y a los que comunicamos los nuestros?

Immanuel Kant, *Cómo orientarse en el pensamiento*¹⁶

La cultura y sus formas no es un asunto que concierna a una consideración puramente teórica sin consecuencias prácticas y al margen de la realidad histórica; no es algo que quede confinado a la esfera de una sedicente pura contemplación, sin eco ni resonancias en la vida cotidiana de los hombres y en las aspiraciones y necesidades vitales de un pueblo. Todo afán cultural, cuando es auténtico, supone, por el contrario, activa participación en el destino de la comunidad y en sus rumbos históricos.

Carlos Astrada, *Tierra y figura*¹⁷

En lo relativo al enfoque que asumimos para efectuar el necesario recorte que es preciso contemplar en toda propuesta, hemos elegido abordar estas tradiciones –la occidental y la nacional, que en otras instancias curriculares podrán completarse con el estudio del pensamiento latinoamericano– con el propósito específico de promover la reflexión en torno de cuestiones que consideramos estrechamente vinculadas a la formación de maestros y profesores cuyo horizonte de intervención remite a las instituciones de enseñanza de nuestro país. En este sentido, consideramos relevante insistir en el hecho de que *los núcleos que hemos elegido para que formen parte de esta discusión, están orientados a pensar filosóficamente temas relativos al acto educativo* que, a nuestro entender, resultan decisivos para la formación de nuestros docentes.

En efecto, se trata de cuestiones tales como *el estatuto del deseo de saber y sus relaciones con lo real, lo verdadero y lo racional* en el marco de una sociedad que se piensa a sí misma como sociedad del conocimiento; se trata también de *la pregunta por la vida en común y sus relaciones con las infancias, las memorias y leyes de un pueblo* en un mundo donde lo común implica un insoslayable ejercicio de construcción diaria; se trata, en fin, *del enigma de los invariantes de nuestra nación, con sus modos de habitar y sus pasiones transfiguradas*, en momentos donde la pregunta por aquello que nos acomuna en este país exige de nosotros una recreación colectiva. Ahora bien, si estas cuestiones y otras que de ellas pudieran derivarse no se tratan en la materia Filosofía, ¿tendrán lugar en otras instancias curriculares?

La elección de los dos primeros núcleos de sentido se fundamenta en las razones que venimos sosteniendo y en otras que combinan un gusto por lo estrictamente clásico con lo acuciante que puede resultar hoy un replanteo de ciertas preguntas que fueron largamente tratadas por los filósofos. En el caso del primer núcleo de sentido, “El deseo de saber”, los problemas que proponemos trabajar han sido abordados por la *teoría del conocimiento*, la *gnoseología*, la *metafísica*, la *epistemología*, la *lógica* y la *filosofía del lenguaje*. En el caso del segundo núcleo, “La vida en común”, los problemas que pretendemos articular allí han sido estudiados por la *filosofía de la historia*, la *antropología filosófica*, la *ética*, la *filosofía política* y la *filosofía de la educación*.

En términos muy generales podemos decir que en el primer caso se trata del núcleo que asume problemáticas relativas a la cuestión del conocimiento, invocando preguntas que indagan en torno de lo real, lo racional y lo verdadero –y sus mutuas relaciones; en el segundo, en cambio, se trata del núcleo que aborda problemas relativos a la dimensión política: la formación de las infancias, la relación entre historia, memoria y olvido, la pregunta por el vínculo entre hospitalidad y comunidad. Decimos que se trata de núcleos de sentido bien clásicos para la filosofía, núcleos que, por lo demás, han tenido una relación estricta con la educación que ha sido tematizada por pensadores tan diferentes como Platón, Aristóteles, Kant, Hegel, Nietzsche, Sartre, o Derrida.

Ahora bien, la sola condensación en cada núcleo de sentido de problemas que aluden a diferentes ramas de la propia filosofía, muestra el tipo de recorte que proponemos. En efecto, hemos dicho ya que nos interesa pensar ciertos problemas clásicos bajo la luz de una cultura que en el presente los recrea a su manera; hemos dicho que lo relevante es enseñar en qué consiste el arte concreto del preguntar. Hemos afirmado también que nos interesa que los problemas a trabajar estén en directa conexión con nuestra cultura y con los desafíos que deben asumir los maestros de nuestro país. Decimos ahora que en lugar de sugerir una propuesta que se despliegue en ramas de la filosofía –epistemología lógica, ética– nos inclinamos por hacer de los núcleos de sentido *instancias que colaboren específicamente con el proceso de reflexión que los futuros docentes podrían realizar en torno de las cuestiones del conocimiento y la política, en tanto dichas cuestiones atraviesan por completo la práctica magisterial*.

En este sentido podemos afirmar que el tercer núcleo que hemos elaborado viene a completar la apuesta que hicimos por los primeros dos. “La esfinge argentina” se propone asumir la tradición del pensamiento argentino desde una perspectiva filosófica, para abordarla no como anexo sino como el momento en el cual las cuestiones relativas al conocimiento y la política se revelan decisivas para pensar las dimensiones culturales de este país. La esfinge argentina es el nombre de una tentativa: *la de vincular nuestro pensamiento con los enigmas constituyentes de la nación*. Ahora bien, ¿qué figuras pueden revelarnos esos enigmas? No hay respuestas unívocas pero interrogarnos por la presencia que tienen aún hoy en nuestra cultura las ideas de civilización y barbarie, por las categorías que estructuran lo facúndico y lo gauchesco, puede ser un buen camino. En efecto, ¿no hay restos de lo gauchesco en nuestro gusto actual por la transgresión del límite? ¿No están las pasiones dominantes de nuestro ethos en directa relación con lo facúndico? ¿Cuánto de lo facúndico y lo gauchesco habita y atraviesa nuestras actuales experiencias escolares? ¿Cuánto del imaginario civilizatorio perdura hoy en las prácticas de enseñanza?

Sea cual fuere el destino de estas preguntas, si las ponemos en relación con las citas que escogimos de Kant y del filósofo argentino Carlos Astrada, podrá advertirse que nuestro interés es menos historiográfi-

co que filosófico, pedagógico y político, un interés cuyo horizonte no es otro que las actuales instituciones de enseñanza. Se trata entonces de tres núcleos de sentido que no agotan en absoluto la reflexión filosófica, y que expresan, sobre todo, formas posibles para pensar su transmisión institucionalizada.

Entre los núcleos, hemos propuesto tres “interludios”, tres momentos de reflexión sobre la educación, el magisterio y la escuela, que no son otra cosa que ejercicios específicos de pensamiento que ofician en cada caso de cierre del núcleo respectivo, y a su vez, de puente hacia los otros núcleos. Como hará patente el lector de este documento, los tres núcleos que presentamos son avenidas menos paralelas de lo que en principio supone el formato de presentación: hay una serie de conceptos y problemas que llevan de una tradición a otra, del mismo modo que el eros por el conocimiento, como quería Platón, nos enseña a movernos entre mundos en apariencia heterogéneos. En las páginas que siguen proponemos entonces una fundamentación para cada núcleo de sentido y luego una aproximación para cada uno de los problemas sugeridos como puntos centrales para su desarrollo. Finalmente, proponemos un corpus de bibliografía específica y general, y además, otro corpus filmográfico elaborado para el trabajo con los núcleos respectivos.¹⁸

1. El deseo de saber

Non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere! [¡No reír, no llorar, no odiar, sino entender!] dice Spinoza, de una manera tan simple y sublime como es su estilo. No obstante: ¿qué otra cosa es en último término este intelligere [entender] sino la forma en que precisamente esos tres afectos se nos hacen sensibles de una sola vez?

Friedrich Nietzsche, *La ciencia jovial*¹⁹

Tres grandes obras de teatro de la cultura occidental: *Edipo Rey*²⁰ de Sófocles, *Vida de Galileo*²¹ de Bertolt Brecht, *Copenhague*²² de Michael Frayn. En las tres el *deseo de saber* enfrenta a sus protagonistas con lo real. En las tres, la razón que busca la verdad se enfrenta a su propia materialidad, al reconocimiento de sus contornos. Edipo, que había salvado a la ciudad al vencer el enigma de la Esfinge que la asolaba, sucumbe al develar el enigma de su propia identidad y paga la curiosidad por la verdad con el cumplimiento trágico del destino que le había anticipado el oráculo: matar al padre, casarse y tener descendencia con su propia madre, ser padre y hermano de sus hijos. Galileo Galilei, que descubre la verdad de las estrellas, que observa con entusiasmo desbordante que la tierra se mueve y confirma las intuiciones copernicanas, termina negándolas por temor a morir en la hoguera de la inquisición como el gran Giordano Bruno. Finalmente, Niels Bohr y Werner Heisenberg, dos grandes físicos del siglo XX –en un encuentro imaginario signado por el recuerdo de obsesiones científicas y compromisos políticos durante la segunda gran guerra europea–, debaten acerca de los principios de la mecánica cuántica y polemizan en torno de la verdad, los poderes del dinero, la política y la guerra.

“El deseo de saber” es el núcleo en el que nos proponemos presentar cuestiones relativas al conocimiento; como apreciará el lector, hemos comenzado con una cita de Nietzsche en la cual el autor de

Zaratustra se pregunta si *entender* implica neutralizar ciertos afectos, o si, por el contrario, significa expresar cierta composición de las disposiciones anímicas entre sí. Hemos sumado a la cita unas líneas que intentan resumir el espíritu de tres obras de teatro que representan la escena del conocimiento como un acto en el que están implicadas controversias existenciales, cognitivas y políticas. Elegimos invocarlas –obras y cita– no sólo por sus valores estéticos, sino porque expresan muy bien el enfoque que hemos decidido sostener en este núcleo.

En efecto, si bien distintas en el tono y distantes en el tiempo, las obras de Sófocles, Brecht y Frayn, y la cita del filósofo alemán, condensan en buena medida las cuestiones que queremos compartir: el encuentro de la *pasión* por el conocimiento con los objetos que la interpelan; el vínculo de la *razón* con las condiciones que la instituyen; la relación de la *verdad* con los acontecimientos que la producen. Dicho de otro modo: *se trata de pensar el problema del saber pero sin perder de vista que el sujeto de conocimiento edifica su vínculo con lo real, lo racional y lo verdadero, a partir de disposiciones anímicas, hábitos institucionales y juegos de poder históricamente situados*. De ahí que estas obras y la cita de Nietzsche nos resulten significativas, puesto que tienen la virtud de describir en conjunto experiencias liminares de conocimiento.

No obstante, el hecho mismo de empezar a tratar estas cuestiones con éstos y otros materiales similares, nos obliga a efectuar algunas precisiones a propósito del enfoque elegido para abordar el problema del conocimiento en el marco de la formación de nuestros futuros docentes, pues, aun cuando no es un propósito prioritario de nuestra intervención, resulta necesario establecer cuáles son las diferencias que distinguen a nuestra propuesta de otras que han abordado la misma cuestión en el campo de la filosofía.

Es preciso aclarar, por ejemplo, que el enfoque que proponemos, aunque en ocasiones pueda complementarse con él, es sensiblemente heterogéneo al de cierto modo de entender la *Filosofía de las Ciencias*, pues en lugar de analizar cuáles son los procedimientos y métodos que se utilizan para *validar* ciertos enunciados y saberes como científicos, o ponderar los distintos modos de abordaje que utilizan los científicos para acceder a lo real, nos interesamos por las condiciones históricas, antropológicas y filosóficas que hacen posible la relación de los sujetos de conocimiento con la producción y uso de los saberes. Del mismo modo, tampoco planteamos un análisis desde la perspectiva que traza la *Gnoseología*, pues no investigamos las corrientes que han respondido a la pregunta por el *fundamento* del conocimiento –o de otras que han intentado responder a la pregunta por los modos de conocer y los límites de lo que efectivamente se conoce–, sino que, como ya hemos anticipado, ponemos el énfasis en el *deseo de saber* como motor del vínculo humano con el conocimiento de lo real, lo racional y lo verdadero. Menos aún hemos tratado de colocarnos en el campo de la *Filosofía del lenguaje*, pues no abordaremos la cuestión específica de las dimensiones sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje ni las cuestiones lógicas que pudieran derivarse de ellas.

Ahora bien, más allá del enfoque asumido, el solo hecho de mencionar conceptos que portan tanta historia como lo *real*, lo *racional* y lo *verdadero* –y su correlato: los conceptos de realidad, razón y verdad– no puede más que suscitar querellas y preguntas: ¿cómo los definimos?, ¿cuál es la perspectiva filosófica que los sostiene?, pero más importante aún, ¿qué implicancia puede tener su

análisis y problematización en la formación de nuestros docentes? Hemos pensado cada uno de los apartados que estructuran “El deseo de saber” en relación con dichos conceptos, con la voluntad evidente de colocarlos en relación con aquellos temas que consideramos relevantes para el trabajo de nuestros docentes en instituciones de enseñanza. Así, en el primero de los apartados, “El asombro ante lo real”, hacemos la pregunta por el origen del conocimiento en tanto aquello que mueve la pasión de conocer. En este sentido lo real es lo que nos asombra, nos hace dudar, nos angustia, nos produce extrañeza, siempre bajo la sospecha de que sólo en el vínculo con ese real de contornos imprecisos el sujeto produce conocimientos para una comunidad determinada. En el segundo, “El sueño de la razón”, retornamos sobre algunos hitos de la historia de la razón entendida como historia del iluminismo, hitos que nos han permitido pensar hasta qué punto estamos aún bajo sus huellas y, en tanto tales, hasta qué punto la escuela misma lo está. En el tercer apartado, “La curiosidad por las verdades”, tratamos de preguntarnos qué ha sucedido con ese venerable modo de conocimiento cierto, que nuestra cultura ha llamado verdad. En suma, recorreremos una y otra vez estas cuestiones no tanto con el improbable fin de suscribir enunciados irrefutables, como de plantear preguntas que hacen a la historia y el ejercicio mismo del pensamiento, una historia y un ejercicio que suelen olvidar que *el conocimiento es menos el resultado de aplicar una facultad a un objeto dado que un efecto de múltiples relaciones afectivas, institucionales, cognitivas y sociales*.

Quisiéramos dar un último rodeo antes de terminar esta presentación. En una hermosa conferencia –cuyo título “¿Por qué filosofar?” nos vuelve a enfrentar con el fantasma de la utilidad–, el filósofo francés Jean-François Lyotard afirmaba que hacer filosofía no es otra cosa que “obedecer plenamente al movimiento del deseo, estar comprendido en él e intentar comprenderlo a la vez, sin salir de su cauce.”²³ En buena medida, los materiales con los que trabajaremos y el enfoque que hemos asumido se inscriben en *el intento de comprender el deseo de saber que nos constituye, sin salir de su cauce*. Aun así, es preciso dar un paso más para explicitar cuál es el lugar en el que hemos decidido ubicar la pregunta por el deseo de saber. En *El entenado* de Juan José Saer, el personaje que da título a la novela lanza una afirmación que hacemos nuestra, una afirmación que del mismo modo que los materiales que ya hemos presentado, nos acompañará durante todo el desarrollo de este núcleo. Dice el entenado: “Lo desconocido es una abstracción, lo conocido, un desierto. Pero lo conocido a medias, lo vislumbrado, es el lugar perfecto para hacer ondular deseo y alucinación.”²⁴

Pues bien, en ese lugar perfecto que hace ondular deseo y alucinación ubicamos nuestra apuesta. Ni en la abstracción de lo desconocido ni en el desierto de lo conocido: *nuestro arte de preguntar se afirma en el territorio concreto de lo conocido a medias, territorio que abre un camino tangible en el cual se trata menos de dominar o de ignorar que de vislumbrar, rodear, circundar*. En fin, ¿qué otra cosa es la escuela sino *un territorio de lo conocido a medias?* ¿Qué otra cosa es la educación, en tanto relato profundo sobre las infancias, sino *un paciente diálogo sobre lo vislumbrado?*

1.1. El asombro ante lo real

Los hombres, tanto ahora como antes, llegaron a través del asombro al origen que domina el filosofar.

Aristóteles, *Metafísica*²⁵

Cuando el descubrimiento de un objeto nos sorprende y juzgamos que es nuevo, o diferente de lo que conocíamos antes, o bien de como suponíamos que debía ser, esto hace que lo admiremos y nos cause extrañeza. Y dado que esto puede ocurrir antes de que sepamos si este objeto nos resulta o no conveniente, me parece que la admiración es la primera de todas las pasiones. Y no tiene contraria debido a que, si el objeto que se presenta no tiene en sí nada que nos sorprenda, no nos conmueve lo más mínimo y lo consideramos sin pasión.

René Descartes, *Las pasiones del alma*²⁶

Al asombrarnos nos demoramos en nosotros mismos.

Martin Heidegger, *Qué es la filosofía*²⁷

En un texto ya célebre –*La filosofía desde el punto de vista de la existencia*– el filósofo alemán Karl Jaspers hacía jugar una distinción que todavía hoy puede servirnos para entender cuestiones relativas al deseo de saber y su relación con ciertas disposiciones anímicas o pasiones derivadas del encuentro del sujeto de conocimiento con eso que con no poca cautela llamaremos *lo real*. Se trata de la distinción entre *comienzo* y *origen* a partir de la cual el filósofo alemán intentaba poner fin a un equívoco recurrente: aquel en el que se confunde la objetividad de los sucesos que dieron comienzo a la filosofía con las motivaciones subjetivas que movieron, y aún mueven, a ciertos hombres y mujeres a filosofar.

En efecto, el comienzo es histórico y tiene fecha precisa: hace dos mil quinientos años nace en la antigua Grecia este singular arte de preguntar que llamamos filosofía. Pero decir comienzo no es mentar origen, pues el origen remite menos a fechas precisas que a las diversas afecciones que motivan la experiencia del filosofar. Es en este sentido que puede hablarse tanto de un comienzo de la filosofía como de orígenes del filosofar, fundados estos últimos en una multiplicidad de afecciones. Para Jaspers, por ejemplo, tres son las fuentes esenciales de la indagación filosófica: el asombro, la duda y la conciencia de las situaciones límites que estructuran nuestra vida, pues “del *asombro* sale la pregunta y el conocimiento, de la *duda* acerca de lo conocido el examen crítico y la clara certeza, y de la *conmoción del hombre* y de la conciencia de estar perdido la cuestión del sí mismo.”²⁸

En la definición de estas fuentes se observa la influencia de momentos espirituales bien nítidos de la historia cultural de occidente: el *antiguo*, que tradujo el asombro ante lo real en investigación contemplativa de la naturaleza de las cosas; el *moderno*, que hizo de la duda hiperbólica respecto del mundo el camino necesario a la certeza absoluta de lo representado en forma clara y distinta por la razón; el *contemporáneo*, que llevó a concepto la angustia como fondo existencial de nuestro ser en el mundo.

No obstante, tal como el propio Jaspers insinúa, aun cuando para muchos estudiosos de la antigüedad resulta evidente que el asombro ha motivado el curso de sus meditaciones, éstas parecen impensables

sin el ejercicio constante de la duda o sin el tratamiento de problemas relativos al hecho mismo de existir; del mismo modo, aun cuando no hay intérprete del pensamiento moderno que no sostenga que la duda metódica ha sido la piedra de toque de toda reflexión posterior, no es menos cierto que sin el extrañamiento del mundo y sin conciencia de la propia finitud no existe siquiera la idea misma de modernidad. En todo caso y para ser más precisos, deberíamos decir que estas fuentes que mueven a filosofar adquieren, según el momento o período histórico, un énfasis más o menos concreto y determinante. Así lo entendía también el filósofo Martin Heidegger, coetáneo y compatriota de Jaspers, quien no sólo reconocía en el asombro y la duda orígenes perdurables del pensar sino que los definía como pasiones o *disposiciones de ánimo* a partir de las cuales grandes filósofos de occidente –tales como Platón, Aristóteles o Descartes– respondieron a la pregunta por *lo que es en tanto que es*; o, de otro modo, a la pregunta por el ser de lo real en tanto que real.

Ahora bien, si aceptamos que disposiciones como el asombro, la duda y la angustia –a las que deberíamos agregar otras como la curiosidad, el extrañamiento, el apetito de poder– están vinculadas al deseo de saber, es porque eso que llamamos real afecta al sujeto de conocimiento de alguna manera. Definir el estatuto de lo real, producir conocimiento sobre ese real en función de estas afecciones, ha sido uno de los mayores desafíos de la filosofía, y en tanto tal, cada *vida filosófica* ha tratado de responder, como si no hubiera Ulises que resistiera el canto de sirena de lo real, a su llamado seductor.

La *metafísica* –disciplina que pregunta, como su prefijo lo indica, por el *más allá* de las cosas físicas– y la *gnoseología* –o teoría del conocimiento– han sido los campos de batalla que mejor testimoniaron la disputa sobre lo real que han dado todos los filósofos dignos de ese nombre. Pero, he aquí el problema sobre el cual ya advertía Kant en la *Crítica de la razón pura*, el desacuerdo sobre el sentido último de lo real persiste.²⁹ Este desacuerdo sostenido entre filósofos muestra que hay tantas concepciones de lo real –y del sujeto, los nombres y las cosas– como sistemas filosóficos ha dado la historia de la cultura. Así, lo real ha sido el *ser* parmenídeo, el *logos* heraclíteo, la *forma* platónica, el *acto* aristotélico, el *dios* agustiniano, la *esencia* tomista, el *sujeto* cartesiano, el *nómeno* kantiano, el *espíritu absoluto* hegeliano, la *nada* nietzscheana, la *vida* bergsoniana, el *acontecimiento* heideggeriano.

Por lo demás, esta diversidad categorial ha llevado a preguntar por los métodos que utilizan los filósofos para conocer o lanzar conjeturas sobre la realidad; ha llevado a preguntar incluso si el abordaje filosófico de lo real no exige poner límites empíricos, lingüísticos y lógicos al desarrollo de los argumentos; en fin, ha retornado la idea de si no resulta necesaria una crítica de los usos de la razón para terminar con litigios que ponen en cuestión el rigor epistemológico de la filosofía. De algún modo, todos los enfoques filosóficos del siglo XX han intentado dar respuestas a este problema: desde la fenomenología al vitalismo, desde la filosofía analítica a la hermenéutica, desde el existencialismo al estructuralismo, ninguna corriente pudo escapar a la discusión sobre cuáles son las condiciones que pueden hacer riguroso un campo de saber como el filosófico. El fin de siglo y el comienzo del nuevo milenio nos encontraron preguntando, una vez más, ¿cómo es posible pensar rigurosamente pero sin dogmas?

Con todo, la filosofía ha intentado contextualizar y criticar sus propias concepciones de lo real, sin dejar, al mismo tiempo, de poner en entredicho la tesis que afirma que la verdadera imagen de lo real hay que buscarla en los enunciados científicos, o, lo que es igual, que lo real puede ser apresado por cosmovisiones edificadas en distintas regiones de la realidad con datos matemáticamente mensurables.

Se trata, en suma, de un curioso juego de espejos, pues allí donde la ciencia cuestiona a la filosofía no por su origen sino por la falta de rigor empírico y por la *validez* de sus enunciados, la filosofía recuerda a las ciencias la historicidad de sus propios paradigmas. Lo cierto es que la filosofía es cada vez más autoconsciente de sus propios límites, pero también cada vez más crítica del carácter limitado y arbitrario que tienen ciertas concepciones científicas sobre la naturaleza, la sociedad y los sujetos, y de los *supuestos no cuestionados* sobre los que se asientan muchas de las disciplinas que investigan parcelas acotadas de lo real.³⁰

Ahora bien, el reconocimiento de los límites que enfrenta toda indagación objetiva de la realidad, no ha impedido que la idea de *progreso indefinido*, característica de la forma de conocimiento moderna, prosiguiera su camino, pues lejos de detenerse en lo ya sabido, el sujeto moderno ha hecho del deseo de saber verdadera *voluntad de poder y dominio* sobre la naturaleza de las cosas y el todo social.³¹ En efecto, si bien vigoroso y cada vez más necesario, el progreso tecnocientífico que ha tenido lugar en los últimos dos siglos ha significado una instrumentalización del conocimiento que hizo posible no sólo el perfeccionamiento de los medios necesarios para mejorar en muchos aspectos la vida humana; también ha permitido el desarrollo de una capacidad de destrucción total de la propia especie que no tiene antecedentes.³²

Las maravillas y las catástrofes del siglo XX son una muestra acabada de que *el problema del conocimiento es demasiado importante como para dejarlo en manos de los científicos, al menos sin que medie una discusión pública en torno del régimen de producción, circulación y uso de los saberes*. Por eso mismo es preciso situarse en el presente para tematizar las relaciones que existen entre los poderes de la guerra y el dinero, y ciertos desarrollos de la ciencia contemporánea; tematización que hace cada vez más urgente un pensamiento menos ingenuo sobre el conocimiento, una perspectiva crítica en torno de sus lógicas de producción académicas, sus maneras de circulación social y sus formas de transmisión en instituciones de enseñanza.³³

Dado el carácter sistémico de la producción de conocimientos de nuestras sociedades, partir de ciertas disposiciones anímicas como el asombro, la duda, el temor o la angustia para pensar cuestiones relativas al saber, puede resultar en determinadas ocasiones, peligroso. Pero desde nuestra perspectiva, repensar estas disposiciones es una forma de preguntar no sólo por aquello que todavía hoy puede incitar al filosofar, sino por el lugar del deseo, las pasiones y el poder en el conocimiento. Aún más: *pensar el lugar del deseo, las pasiones y el poder en el conocimiento es una de las formas más fértiles de reflexionar sobre la relación de nuestros futuros docentes con sus propios saberes*, es un modo de preguntar desde qué lugar y bajo qué supuestos se vinculan con el conocimiento; y es, también y quizás sobre todo, un modo de evitar ingenuidades en el tratamiento de la relación entre conocimiento y magisterio.³⁴

Justamente por ello, a la reflexión sobre las disposiciones anímicas y su vínculo con el deseo de saber y el conocimiento de lo real, es preciso sumar otro problema que se abre ni bien abordamos cuestiones relativas a la producción y transmisión de los saberes en nuestras sociedades: el lugar de la razón en el deseo de saber.

1.2. El sueño de la razón

Lo que es racional es real, y lo que es real es racional.

G.W. Friedrich Hegel, *Principios de la filosofía del derecho*

El paso del mito al logos, el desencantamiento de la realidad, sería la dirección única de la historia sólo si la razón desencantada fuera dueña de sí misma y se realizara en una absoluta posesión de sí. Pero lo que vemos es la dependencia efectiva de la razón del poder económico, social y estatal. La idea de una razón absoluta es una ilusión.

Hans-Georges Gadamer, *Mito y razón*

Si por ilustración y progreso espiritual comprendemos la liberación del hombre de creencias supersticiosas en poderes malignos, en demonios y hadas, en la fatalidad ciega –en pocas palabras, la emancipación de la angustia–, entonces la denuncia de aquello que actualmente se llama razón constituye el servicio máximo que pueda prestar la razón.

Max Horkheimer, *Crítica de la razón instrumental*

Desde la muerte de Sócrates la historia de la razón no ha cesado de ser reescrita. Pareciera ser que la filosofía exige a quienes la hacen, inscribir el propio sistema de pensamiento en el curso de su historia. No es absurdo en tanto siempre se discute *con* y *contra* alguien. Lo sabía muy bien Aristóteles, quien tal vez haya sido el primero en sistematizar las posiciones de sus predecesores para ubicarse en el momento final de la verdadera razón, o lo que es igual, de la *razón verdadera*. No obstante, fue Hegel quien hizo autoconsciente para la filosofía la pretensión de escribir su propia historia como si fuera la historia de lo real hecho idea, como si fuera el devenir histórico de la razón misma. La cita con la que comenzamos este apartado –“Lo que es racional es real, y lo que es real es racional”– sólo se hace inteligible en el marco de esa historia.

Ahora bien, después de Hegel se empieza a escribir otra historia, quizás para escapar a su larga sombra, quizás para mostrar una vez más que no hay fin para la historia. En efecto, Marx, Nietzsche y Freud escribirán una historia diferente, una historia de crítica y sospecha que –no sin profundos matices– continuarán Heidegger, Wittgenstein, Benjamin, Adorno, Horkheimer, Sartre, Gadamer, Althusser, Foucault y tantos otros hasta nuestros días. En esta otra historia, menos concesiva y lineal, la razón ya no es una ni universal, sino múltiple, singular y concreta; no es el devenir neutral de la idea verdadera sino la expresión de la lucha por la hegemonía de una clase sobre las otras; no es la expresión luminosa de la conciencia sino la parte consciente de un ser que, arrojado al mundo, vive atribulado por pulsiones inconscientes que expresa de modo balbuceante en el lenguaje; en fin, la razón no es ya la facultad emancipadora por excelencia sino la fuente más poderosa de dominio instrumental sobre el conocimiento.³⁵

Hay algunos hitos de esta historia de la razón en los que quisiéramos demorarnos un momento, detenernos en algunas imágenes perdurables menos para desarrollarlas en detalle que para analizarlas en virtud de ciertos problemas que plantean textos que, si bien reelaborados, todavía forman parte de los imaginarios escolares.

Empecemos por esa escena primordial del origen de la filosofía que por su densidad dramática resulta ser uno de los testimonios más tempranos del litigio de la razón con sus propias pasiones, con las instituciones judiciales, con el poder político y, también, consigo misma. Empecemos pues por la condena y muerte de Sócrates. ¿Qué sabemos nosotros de esta escena? En principio lo que nos han dicho Platón y Jenofonte en sus Apologías. Pero sabemos, además, que esas escrituras testimonian una conmoción: la misma que produce el encuentro con lo real de la muerte. La condena a muerte del maestro marcó la vida de sus discípulos y de los que, de algún modo u otro, nos dedicamos a la filosofía.

La muerte de Sócrates *fuera* a Platón a pensar. La muerte impone su estampa y abre preguntas que todavía hoy funcionan como rito de iniciación del aspirante a la filosofía: ¿cómo ha sido posible que la comunidad de los *iguales* juzgue y condene a quien el oráculo ha declarado el más *sabio* de sus ciudadanos? ¿Cómo ha sido posible que la comunidad de los *iguales* juzgue y condene a quien, según Platón, es el *mejor* de todos nosotros? Se trata de interrogantes que no se resuelven criticando a los responsables de conducir el proceso jurídico político o señalando la ignorancia de los que votaron su muerte. Para responder es preciso ir a fondo y eso significa, en la lengua de la filosofía, examinar el estatuto de esa ignorancia, delimitar qué significa conducir los destinos de lo común y pensar qué es lo que se pone en juego en el litigio entre los iguales, sabios y mejores. Platón escribe ese asombroso libro llamado *República* justamente para responderlas, para llegar a lo que él entiende deben ser los fundamentos de una comunidad de alegrías y penas que no se aparte de los principios de justicia y bondad.

Existen pocos alegatos tan poderosos de este tipo de indagación como las alegorías del *sol*, la *línea* y la *caverna* que propone el filósofo griego en dicho libro. Estas alegorías han sido admiradas y criticadas por infinidad de razones. En tanto se trata de relatos en los cuales se piensa la relación entre política, filosofía y educación la controversia resulta inevitable. Pero no se equivocará quien afirme que su núcleo polémico reside en la institución de dos mundos ontológicamente heterogéneos: uno luminoso, *necesario*, *eterno* y *formal*: el cielo de las Ideas, destino de las almas pensantes; y otro *oscuro*, *contingente*, *temporal* y *material*: la tierra de las Cosas, lugar de los cuerpos materiales. Si la controversia ha resultado imposible de soslayar, es porque a la correspondiente sanción de este dualismo Platón añadió otra tesis según la cual uno de estos mundos –el de las Ideas– es *ontológicamente superior* al otro –el de las Cosas–. Esto quiere decir ni más ni menos que un mundo resulta ser más real que el otro, que en uno de esos mundos sólo hay copias de arquetipos que existen en el otro. Pero además, al *mundo verdadero*, siempre según Platón, sólo podemos acceder por la *razón*, pues la *sensibilidad* corporal no puede más que verse interpelada por el mundo de las apariencias. A la jerarquía ontológica entre mundos, debemos agregarle entonces la jerarquía gnoseológica entre modos de conocer esos mundos, pues sólo la razón puede conducirnos a conocer verdaderamente lo real.

La fijación de este dualismo ha tenido un derrotero tan impresionante en la historia del pensamiento –y en la organización de la enseñanza, en la que todavía hoy observamos como el saber *científico*, en tanto racional, es reconocido como una forma superior de conocimiento respecto del saber *artístico*, por el vínculo de este último con lo estrictamente sensorial– que hizo perder de vista un aspecto esencial de la tesis platónica: el que se juega en la narración del *eros por el saber* y en los modos de educar ese eros que fuerza a los seres humanos a moverse *entre* mundos heterogéneos.

De las tres, tal vez sea la célebre alegoría de la caverna la que mejor expresa el núcleo dramático de la relación entre devenir racional del sujeto de conocimiento y compromiso del sujeto político: primero el *ascenso-salida* del prisionero-ignorante, que enseña en qué consiste el progreso del conocimiento: el pasaje de las oscuras sombras del no saber a la plenitud del saber; luego el *descenso-retorno* del sabio-libre, que muestra la apuesta político pedagógica: el sabio, que ha intuito el Bien en el mundo de las Ideas, tiene la obligación de retornar e intervenir en *este* mundo.³⁶

Ahora bien, la pregunta que es preciso responder es la siguiente: ¿por qué debe regresar el filósofo a este mundo material y sombrío? ¿Por qué debe retornar a despertar de su sueño a los huéspedes de la caverna en lugar de quedarse a contemplar la maravilla de las Ideas? ¿Por qué el sabio debe *actuar* allí donde quizás podría disfrutar del *conocer*? He aquí el problema de Platón: escribe y no cesa de escribir *sobre* la muerte de Sócrates, escribe y no cesa de escribir *desde* su muerte, para responder a las preguntas que hicimos unos párrafos atrás: ¿por qué la ciudad *condenó al más sabio* de sus ciudadanos? ¿Por qué la ciudad *mató al mejor* de sus ciudadanos? La respuesta que ofrece en la *República* resulta contundente: porque la ciudad está *formada* por ciudadanos que no reconocen la relación entre su propio interés y el interés de todos, y, sobre todo, porque la ciudad está *organizada* en torno de principios y figuras que no reconocen la justicia ni el bien. La filosofía debe entonces proponer nuevos principios y debe formar a quienes puedan sostenerlos en la ciudad. De ahí la relación constitutiva de la filosofía con la política y la educación. De ahí que resulte tan cierto afirmar que el pensamiento de Platón era dualista y jerarquizante, como decir que no han sido tantos los filósofos que hayan sido capaces de sostener con tanta firmeza como él la necesidad de *responder* por lo que hacemos en nuestro mundo, lo cual implicaba comprometerse con el mandato de *aprender* a moverse de un mundo a otro, a *deslizarse entre mundos* con el horizonte puesto en el arte de gobernarse a sí mismo y a los demás, única forma posible, al menos para el filósofo griego, de hacer realidad la comunión entre los sabios, los mejores y los iguales.

No son pocas las enseñanzas que pueden recogerse de una buena lectura de Platón para pensar las relaciones que existen entre saber y libertad, entre ignorancia y sujeción; pero sobre todo para comprender el vínculo que venimos subrayando entre pasiones, poder y saber. Por lo demás, su lectura resulta medular para entender la influencia platónica en el proyecto iluminista moderno, que hizo más profunda aún la relación entre filosofía, política y educación a través de la creación de su artefacto más perdurable: la *escuela*.

En efecto, puede decirse que no hay escuela sin proyecto ilustrado a condición de que se reconozca la afirmación inversa: que no existe ilustración moderna sin la multiplicación del artefacto escolar. La escuela es el vehículo fundamental de las ideas de progreso y civilización que estructuran el imaginario de las ciudades modernas hasta transformarlas en dominantes. Estas ideas se sostienen sobre otra según la cual todo hombre –y recién desde el siglo XX, toda mujer– que haga *buen uso de su razón* podrá desarrollar sus talentos y colaborar con el progreso epistémico y moral de su comunidad. En correspondencia con estas ideas, el iluminismo estimulará el progreso desde una enérgica articulación de las fuerzas económicas en pugna con las instituciones disciplinarias del nascente orden estatal.³⁷

La existencia de este vínculo entre una razón que progresa con su uso y la necesidad de entender y obedecer las razones que hacen progresar al poder articulador del Estado fue señalada por el gran filósofo alemán Immanuel Kant en su opúsculo *Qué es la ilustración*. En el que quizás sea, como ha señalado

Foucault, el primer texto escrito por un filósofo que tiene por objeto la *actualidad*, Kant afirma que para salir de la *minoría de edad* el ser humano no tiene más que utilizar su razón sin tutelas; en el lenguaje del pensador alemán esto significa, ni más ni menos, que aprender a pensar por nosotros mismos, y enfrentar la pereza y la cobardía por la cual renunciamos a pensar.³⁸

Hacer uso de la razón implica comprometerse con el *deseo de saber* pero también exige distinguir la esfera pública en la que se puede intervenir con libertad, de las obligaciones institucionales en las que resulta un deber limitarse. Kant diferencia, así, el *uso público de la razón*, que se puede hacer en calidad de ciudadano o especialista, del *uso privado de la razón*, que se debe hacer en calidad de funcionario: por ejemplo, en calidad de agente estatal, médico, policía o docente. Así, la libertad ilimitada que pueda tener lugar en la esfera pública debe ser limitada en el interior de las instituciones para que éstas funcionen con la regularidad y eficacia que reclaman sus fines.

La propuesta kantiana resulta notable porque describe las condiciones de posibilidad del progreso epistémico y moral de toda comunidad: la dialéctica del buen uso de la razón implica que el desarrollo de la libertad y el conocimiento debe quedar custodiado por el Estado. Desde esta perspectiva, cualquier cambio institucional que se proponga deberá tener como antesala un amplio debate público sobre la cuestión en litigio. Mientras tanto, en el interior mismo de las instituciones, por más injustas que se las considere, será preciso obedecer las normas establecidas. Se entiende pues que en este importante texto del *siglo de las luces*, Kant sumase al entusiasta lema pedagógico “¡Atrévete a saber!”, el decididamente político “¡razonad todo lo que queráis y sobre todo lo que queráis pero obedeced!”.

En este sentido, tal como ponen de relieve los lemas kantianos, el programa ilustrado ha perdurado en buena medida porque pudo sostenerse en una libertad cuya condición de ejercicio no fue otra que la obediencia institucional, en una razón cuyo uso ilimitado en la esfera pública tuvo como contrapartida la estricta observancia a las reglas de juego del funcionariado. Con todo, parece evidente que esta idea de obediente libertad sólo se sostiene si una ciudad, un pueblo o una comunidad *creen* que afirmándose en ella se progresa hacia lo mejor, hacia un mundo en el cual el desarrollo del conocimiento y la equidad de la justicia funcionan como horizontes de cuidado común. Ahora bien, ¿qué sucede en una cultura cuando esos fines se extravían? ¿Cuál es el modo de afirmarla cuando el horizonte de progreso entra en crisis?

Desde la perspectiva educativa estos interrogantes podrían formularse del siguiente modo: ¿puede la escuela contemporánea alojar el *eros por el saber* que describen las alegorías platónicas negando la función política bajo las cuáles fueron concebidas? ¿Pueden los docentes sostener sus prácticas en la tensión que dejan entrever los lemas kantianos: pensar y obedecer, emancipar y disciplinar? ¿No resultaría más fértil *proponer a los futuros docentes el ejercicio de repensar estas figuras tan comunes de ascenso y descenso, ignorancia y saber, verdad y opinión, razón y sensibilidad*? Pero, ¿cómo hacerlo sin disolver el vínculo constitutivo de la escuela, sin poner en entredicho la distancia y la responsabilidad que separa a docentes y estudiantes?³⁹

En esta línea de interrogantes urge preguntar cuál ha sido el destino del deseo ilustrado de reducir a fórmulas mensurables las “zonas oscuras” del ser humano y de nuestras sociedades: las pasiones, la lucha de intereses, las diferencias de clases, pero también la dimensión mítica de la vida en común.

Urge pensar *qué papel ha jugado la escuela en la reproducción del deseo de dominar todas las esferas de la vida*. En este sentido, habría que animarse a preguntar por qué motivos, en más de una ocasión, esos sueños de progreso indefinido han terminado en pesadillas comunitarias. *El sueño de la razón produce monstruos* rezaba una de las tantas aguafuertes que grabó el genial pintor español Francisco de Goya durante los primeros años del siglo XIX para denunciar la masacre colonial que el proyecto ilustrado francés llevaba a cabo en su tierra. Pues bien, el siglo XX, siglo de apogeo escolar y de Estados fuertes, ha sido también un siglo de pesadillas sobre las que deberíamos volver a interrogarnos una y otra vez, no tanto para detenernos en el pasado como para colocar sobre otras bases el devenir de la enseñanza.

Así lo entendieron Adorno y Horkheimer, dos grandes pensadores de la Escuela de Frankfurt que, en un texto clave del siglo: *Dialéctica de la ilustración*, llamaron la atención sobre los efectos de la catástrofe civilizatoria que las dos grandes guerras, la emergencia de los movimientos nazifascistas, y, sobre todo, la vastedad monstruosa de los campos de concentración, significaron para los valores del humanismo europeo moderno. No sin razón Adorno y Horkheimer *vislumbraban* a mediados de la década del ‘40 que la locura política –el fascismo en apariencia derrotado– podía triunfar por otros medios: los de la industria de la comunicación y el entretenimiento. Hacer una crítica del proyecto ilustrado significaba entonces revisar una cierta racionalidad que limitaba las posibilidades de la imaginación y cercenaba la *reflexión teórica*; suponía desmitificar a la razón en el lugar que, despojada de ciertos fines, corría verdadero peligro de transformarse en máquina de muerte, tal como la lógica destructiva del siglo XX ponía de manifiesto. En fin, la advertencia que lanzaban ambos filósofos reconocía una preocupación pedagógica y política, dado que la censura de la imaginación teórica era para estos autores el comienzo de la locura política.

Tal vez se pueda pensar algo realmente estimulante a partir de la inmensa cantidad de problemas que enfrenta una cultura al hacer la crítica de las racionalidades que la asisten. En todo caso, dada la ambigüedad constitutiva que ha tenido el proyecto ilustrado de nuestro país, un proyecto tramado por una generación menos ilustrada que romántica, afincado más en la desmesura pasional de Sarmiento que en las geométricas prescripciones de Rivadavia, resulta hoy más que necesario volver a revisar esos principios.

En efecto, *retomar la crítica filosófica de los supuestos del proyecto ilustrado moderno puede abrir nuevos interrogantes sobre los sentidos de la enseñanza por venir, sobre los desafíos que supone educar a los recién-venidos*. Aún más, visitar estos supuestos quizás sirva para conjurar algunos de los monstruos de la razón que insisten en pasear su osamenta entre nosotros, tal vez sirva para alojar hospitalariamente en la escuela otros lenguajes, otras racionalidades, en fin, otros modos de ver, oír y enunciar, distintos a aquellos que durante tanto tiempo han resultado los únicos pasibles de transmisión. Se trata pues de abrir la escuela al pensamiento de la relación entre pasiones y razones de modo tal que la reflexión sobre lo real y lo racional nos conduzca a la pregunta por su correspondencia. Pues, a pesar de todo, ¿podemos todavía hablar de la existencia de correspondencia entre lo real y lo racional, entre las palabras y las cosas, entre los enunciados y los hechos? *¿Podemos todavía invocar a la esquivo verdad que nombra lo verdadero?*

1.3. La curiosidad por las verdades

Poema, matema, política inventada y amor son exactamente los diferentes tipos posibles de procedimientos genéricos. Lo que producen (lo innombrable en la lengua misma, el poder de la pura letra, la voluntad general como fuerza anónima de toda voluntad nombrable, y el Dos de los sexos como lo que no ha sido nunca contado por uno) en situaciones variables no es nunca sino una verdad bajo los modos de un múltiple genérico, cuyo nombre no puede aprehender ningún saber.

Alain Badiou, *Manifiesto por la filosofía*⁴⁰

Tal como venimos afirmando, la filosofía se ha interrogado muy tempranamente por la cuestión del conocimiento: ¿qué significa conocer?, ¿qué tipos de conocimientos son asequibles al ser humano?, ¿qué entidades podemos conocer? y, muy especialmente, ¿en qué consiste el *conocimiento verdadero*? Estas preguntas suponen, como hemos visto, una cierta disposición al conocimiento, un cierto movimiento que nos conduce hacia esas preguntas. Lo hemos llamado deseo de saber, pero también, como bien supieron mostrar los griegos, podríamos llamarlo *eros* o *impulso amoroso*. Este impulso, como condición necesaria del conocimiento, se vincula en sus orígenes con el asombro, la duda y la angustia que, como hemos visto, son las disposiciones anímicas que tanto Jaspers como Heidegger revelaban como primordiales.⁴¹

En el primer apartado de este núcleo hemos escrito al menos unas líneas respecto de esos orígenes *in-fundados* que son el asombro, la duda y la angustia. Pero poco hemos dicho respecto de la curiosidad. En *Las pasiones del alma* René Descartes afirmaba que la curiosidad no era ni más ni menos que el deseo de conocer. El filósofo francés, que en tanto moderno desconfiaba del asombro porque representaba, según sus palabras, un *exceso de admiración*, hacía de la curiosidad la pasión dominante del conocimiento. La *curiosidad* es bajo esta lente el nombre de la pasión que nos lleva a preguntar por los distintos aspectos del mundo que nos rodea; es entonces la pasión que oficia de vector de construcción de nuestra imagen del mundo.⁴² Ahora bien, en ese movimiento de interrogación, la curiosidad apunta a reconocer los contornos precisos del objeto que llama su atención, aspira a un saber efectivo sobre el objeto que interroga. En fin, esa curiosidad desea llegar al conocimiento *verdadero* del objeto. Pero, ¿en qué consiste el conocimiento verdadero o la verdad que el sujeto de conocimiento desea poseer? He aquí un problema central para cualquier filosofía del conocimiento que interroge por lo real, lo racional y lo verdadero. Un problema que nos obliga a dar un rodeo sobre algunas de las respuestas que se han dado al problema de la verdad.⁴³

Al respecto, la primera gran teoría que respondió al interrogante de la verdad es la llamada “teoría correspondentista” o “teoría de la adecuación” y fue sistematizada por Aristóteles en su célebre *Metafísica*.⁴⁴ Para el filósofo griego la *verdad* es la expresión *lingüística* de una relación de correspondencia o adecuación entre el *pensamiento* y la *realidad*. Así, el enunciado “Sartre es el autor de *La náusea*” es verdadero si se verifica en el mundo de los hechos que el filósofo francés es autor de ese libro. De otro modo: un enunciado es verdadero si y sólo si se *corresponde* con lo que ocurre en lo que llamamos “mundo real”. Esta concepción de la verdad ha tenido una inmensa influencia en la

filosofía, y fue retomada tanto por grandes pensadores medievales como Santo Tomás de Aquino como por distintas corrientes contemporáneas que tematizan el conocimiento científico. Todavía hoy, en el ámbito del saber científico, y especialmente dentro de las llamadas ciencias fácticas, la verdad de una teoría es evaluada a partir de la correspondencia entre los enunciados y los hechos, entre los nombres y las cosas.

Si bien perdurable, esta concepción no ha sido la única. La filosofía moderna sostuvo una tesis diferente respecto de la relación entre la verdad y el sujeto que se interroga por ésta.⁴⁵ En efecto, cuando Descartes lleva a cabo la crítica de los fundamentos sobre los que se edifica el conocimiento racional, sostiene que antes de disputar por la verdad o falsedad de tal o cual aspecto del mundo real es preciso volver a preguntar por el *modo* en el que se puede llegar a conocer algo. En su recorrido el filósofo francés propone cuatro reglas sobre el *método*, la primera de las cuales resulta esencial por ser la que establece el criterio de verdad. En ella Descartes afirma que sólo se admitirán como verdaderas aquellas representaciones –pensamientos, sentimientos– de las que no se pueda dudar, es decir, las que se presentan como *certeza indubitable*. La curiosidad cartesiana deja paso así a una nueva forma de pensar el conocimiento, a partir de la cual la verdad se manifiesta como *certeza de la representación*. En esta nueva concepción es el sujeto –en tanto racionalidad autocentrada– quien desconfía de toda intuición ingenua del mundo y funda el conocimiento cierto sobre las representaciones claras y distintas que se espejan en la conciencia.⁴⁶

Si de Aristóteles a Descartes, si de Platón a Hegel la cuestión de la *verdad* involucra la correspondencia entre la *racionalidad de lo real* y la *racionalidad del sujeto de conocimiento*, con la crítica nietzscheana a la tradición filosófica occidental se comienza a transitar otra forma de comprensión de la relación del sujeto con el mundo. *Nihilismo* es el nombre del reconocimiento de la ausencia de verdad última como sustrato de los pensamientos y las acciones de los seres humanos, nombre que se presentaba a los ojos de Nietzsche como la expresión del efectivo devenir del *logos* occidental. En este sentido la historia de la razón es, para el filósofo alemán, la *historia de un error* que oculta el hecho de que la razón es un producto de ciertas relaciones de fuerza; y la idea de verdad, un conjunto de antropomorfismos y metáforas que hemos olvidado que son tales.⁴⁷

El develamiento de la ausencia de fundamento, antes que negar toda posibilidad de una verdad, implica un cambio radical en el estatuto de lo que debe entenderse por ella. En el sentido de un nuevo comienzo Nietzsche propone articular la verdad con la cuestión *estética* –o cómo el arte configura el modo privilegiado de realización de las verdades– y la cuestión *política* –o cómo la eficacia de las verdades es proporcional a su utilidad, es decir, al poder de esas verdades para producir más vida entre los hombres–. En efecto, la ausencia de un principio universal de lo verdadero tiene como contracara la necesidad de experimentar en torno de otras maneras de pensar, hacer y enunciar; la necesidad de obrar en forma plástica: producir sentidos y reinventar otros heredados de la tradición. La verdad entonces no es la correspondencia ni la certeza de la representación sino *invención de ficciones* útiles para la vida de los seres humanos. No cabe pues hablar de *la* verdad; antes bien, hay perspectivas que una cultura puede tomar por verdaderas en momentos determinados.⁴⁸ Ahora bien, renunciar a plantear *una* verdad y asumir la multiplicidad de perspectivas que pueden tomarse por verdaderas, no significa que sea sencillo armonizar sus sentidos. Para Nietzsche este juego de perspectivas múltiples supone

una lucha entre fuerzas diversas con la conflictividad inherente al intento de afirmar la superioridad de unas sobre otras. La verdad se presenta así como efecto emergente de diversas luchas de poder –de distintos intereses y enfoques entre sí–.

Esta concepción agonial del conocimiento tendrá una enorme repercusión en el desarrollo filosófico del siglo XX. Es por eso mismo que se suele ubicar a la filosofía nietzscheana como bisagra entre el proyecto ilustrado y el pensamiento postmoderno. Hablar de *postmodernidad* no implica una toma de posición respecto del célebre debate que tuvo lugar en los años 80 entre autores como Lyotard, Habermas o Vattimo. Con posmodernidad nos referimos a la caracterización de la *época contemporánea*, por un lado, como *epígono del proyecto ilustrado* que organizó el pensamiento filosófico por más de tres siglos o, en palabras de Lyotard, como “el fin de los grandes relatos”; por otro lado, como la época en la cual desfondada la confianza en los fundamentos últimos del pensamiento y el conocimiento, se renueva el sentido de la pregunta por la verdad, reconociendo, a su vez, su carácter histórico, situado y contingente. Es en este nuevo horizonte donde, para nosotros, adquiere una singular relevancia reflexionar sobre los modos en que la época contemporánea ha indagado sobre el estatus y sentido de la verdad, sobre los modos en que las nuevas subjetividades han desenvuelto su *curiosidad por el mundo*, porque sobre este suelo se articulan nuestras actuales discusiones.⁴⁹

Esta nueva inquietud por la verdad aproximó al pensamiento filosófico hacia una región que ya había comenzado a ser explorada por el romanticismo alemán y las reflexiones de Nietzsche: el *arte*. En el marco de su lectura crítica de la historia de la filosofía como historia del olvido del ser, Heidegger privilegió el lenguaje y la obra de arte como sitios en los que *acontece* la verdad. Para el filósofo alemán en la obra de arte *obra la verdad*, de modo tal que en ella se revela la esencia de una época. Para Heidegger el ser humano ya no puede ser reducido a su condición de puro sujeto racional, puesto que también se constituye en el lenguaje y en una pre-concepción del mundo no plenamente racional. En tanto tal, el *sentido de la época* que habitamos tampoco se nos ofrece directamente a la *razón*. El sentido de una época más bien se *oculta* en la obra de arte, que es el ámbito del ser por excelencia. Es por esto que, antes que *certeza* de una representación del sujeto o *correspondencia* entre lo racional y lo real, la verdad *acontece*, se *devela* en la obra, producción cultural auténtica de los pueblos.⁵⁰

Como contraparte del movimiento nietzscheano–heideggeriano, resulta necesario mencionar el proyecto que llevaron adelante un conjunto de filósofos anglosajones que intentaron restablecer el campo de las teorías científicas como el ámbito privilegiado de la verdad y el conocimiento. El antecedente más importante de este movimiento filosófico es la obra de Russell. Para el gran filósofo británico, fundador del “empirismo lógico”, *la verdad es una función del lenguaje*. En un lenguaje ideal, existiría una correspondencia perfecta entre los términos de las proposiciones que forman el lenguaje y los hechos de los cuales tenemos conocimiento en nuestra experiencia. Cuando las proposiciones coinciden con lo que ocurre en la realidad, se dice que esa proposición es *verdadera*, y cuando no que es *falsa*. Esta concepción fue ampliada por la *teoría de la significación* de Wittgenstein, según la cual las proposiciones son encadenamientos de nombres –que *significan* o representan cosas– que se pueden reconstruir lógicamente. Nuevamente, aquí, el lenguaje es una *figura* de la realidad, entendida ésta como realidad empírica, comprobable. Más allá de lo empíricamente comprobable, sólo resta guardar silencio.⁵¹ A partir de esta nueva concepción del lenguaje y de la verdad, un grupo de científicos y filósofos como Schick y

Carnap, conformaron hacia los años 20 del siglo pasado el denominado “Círculo de Viena”. El programa de estos filósofos, llamados positivistas lógicos, consistía en reencauzar a la filosofía por la senda de las ciencias, especialmente de la física, cuyas nuevas bases debían de servir de soporte al conocimiento humano. Siguiendo el rumbo de Russell, Wittgenstein y otros filósofos del *giro lingüístico*, sostuvieron que el significado de los términos que conforman el lenguaje se corresponde con su principio de verificación; aquellos términos –como alma, dios, o libertad– que no tuvieran correlato empíricamente verificable, carecen pues de sentido. Esta *concepción verificacionista* del conocimiento fue el punto de mayor confluencia entre saber científico y saber filosófico e implicó un refundación de ese espacio mixto llamado *Filosofía de las ciencias*, que hemos mencionado al comenzar esta reflexión.⁵²

En este punto podríamos detenernos y preguntar si es posible circunscribir el deseo de conocer a la búsqueda de lo empíricamente comprobable. O, todavía más, si las ideas de verdad como correspondencia entre lo racional y lo real, o como representación cierta de sí, siguen siendo fértiles para pensar, aun cuando en cada caso lo real y lo racional deban ser reinterpretados. Más allá de las respuestas, nos interesa pensar por qué razón la curiosidad por las verdades persiste en el corazón de la cultura, quizás bajo la forma del acontecer histórico que nos interpela, quizás bajo el devenir de los nombres que desocultan sentidos, que abren nuevas experiencias a lo humano. En todo caso, puede resultar estimulante preguntar por *el lugar de la verdad en la escuela*, del mismo modo que hemos preguntado por el lugar del deseo y la razón. Pues, *¿puede afirmarse todavía que hay verdades que estructuran la vida escolar?, ¿cuáles son esas verdades o ficciones que tomamos por verdaderas para que tenga lugar la transmisión de conocimientos?*

Una última cuestión antes de concluir este itinerario por el deseo de saber y su relación con lo real, lo racional y lo verdadero; cuestión sugerida por la cita del filósofo francés Alain Badiou con la que encabezamos este apartado. Según Badiou la filosofía piensa verdades producidas en cuatro campos fundamentales del hacer humano: *política, amor, ciencia y arte*. No hay más verdades que las políticas, artísticas, amorosas, científicas, que ofician de condiciones bajo las cuales la filosofía es interpelada y compelida a llevar a concepto el acontecer de la verdad. Ahora bien, ¿qué quiere decirnos Badiou cuando afirma que “ningún saber” puede aprehender la verdad? Quiere decir que la verdad no es del orden de lo conocido –esto es: la verdad no es del orden de la correspondencia posible ni de la certeza representada de antemano en la conciencia–, sino de lo que acontece desestructurando lo conocido de una situación. En este sentido, la verdad forma parte del orden de lo que adviene y no del orden de lo que hay, del orden de lo que el sujeto vislumbra y no de lo que conoce o desconoce.⁵³

De ser así, podríamos preguntarnos, una vez más, ¿cuáles son las verdades que advienen en la escuela y conmueven su estructura? ¿Cuáles los puntos ciegos de la situación escolar que ciertos saberes instituidos impiden vislumbrar? ¿Cuáles son las verdades que ponen en entredicho el saber de los docentes? O, mejor aún, *¿cuáles son, después de todo, las verdades nuevas sobre las que puede cuestionarse, recrearse, y sobre todo, reinventarse nuestra milenaria práctica de enseñar?*

Interludio 1. Educación

Todos los hombres desean, por naturaleza, conocer.

Aristóteles, *Metafísica*, Libro I

De todo árbol del Jardín podrás comer libremente, pero del árbol del conocimiento del bien y del mal no podrás comer, porque el día que de él comas, morirás.

Antiguo Testamento, *Génesis* 2

¿Puede existir el deseo sin ley? ¿O una ley que no presuponga el deseo? ¿Tiene destino la curiosidad sin la prohibición o es la prohibición el mejor señuelo de la curiosidad? ¿Es posible *educar el deseo* y orientar la curiosidad? ¿Es posible la enseñanza misma sin la invocación de una carencia, sin la institución de un límite? ¿Qué sentido tendría educar al cachorro humano si no se lo creyera desprovisto de algo necesario para la vida? ¿Qué sentido tendría enseñarle si no se lo juzgara ingobernable, siempre dispuesto a morder la manzana, a dejarse fascinar por la serpiente como Eva, o por la propia razón como Sócrates? Pero además, ¿cómo entender la prohibición bíblica de tomar los frutos del árbol tentador sin el deseo acechante que quiere hacerlos suyos? ¿Quién es entonces la fuente de sugestión: la serpiente que induce a Eva, el Dios que instituye el misterio del límite como seducción irrefrenable, o el árbol mismo como figura de ese misterio?

Todos los hombres desean *por naturaleza* conocer, decía Aristóteles. Parece ser cierto, pero aun cuando lo consideremos así, no es menos cierto que el ser humano se arroja *verdaderamente* a conocer cuando un límite, desafío, o enigma, lo interpela o instituye. Respondamos entonces: el árbol es el enigma, el desafío, el límite. No es lo conocido –no se sabe exactamente en qué consisten sus frutos– pero tampoco es lo desconocido –se sabe que está en el Jardín del Edén y que es el árbol del conocimiento del bien y del mal–. El árbol es lo *vislumbrado*, el enigma que hace ondular, como decía Saer, deseo y alucinación. La advertencia divina es poderosa, la ley anuncia una condena fulminante: *el día que de él comas, morirás*. Y sin embargo, la transgresión se produce. El castigo adviene de otra forma: los ojos se abren, la desnudez se hace patente; el jardín se pierde. Hay que parir con dolor y sudar para ganar el pan. Pero el deseo de saber, invocado por otros desafíos y otros límites, persiste.

Edipo Rey nos muestra una escena complementaria a la del *Antiguo Testamento*: los ojos de Edipo no se abren para ver la desnudez propia y ajena por obra del castigo divino como relata el Génesis; se cierran por obra del castigo propio para no volver a ver la prosaica desnudez de la verdad. Edipo es el hombre que ha visto demasiado, pero es, sobre todo, el hombre que ha vivido demasiado. El hombre que transgredió todo límite. En él la experiencia, el poder político y el conocimiento se unen bajo la figura de la desmesura y la completitud. En él, el deseo de saber pudo más.

Ahora bien, ¿se puede conocer un límite sin hacer la experiencia de su transgresión? *Desde luego que sí*: ahí está la muerte para atestiguarlo, límite por excelencia que todos cruzamos y que sabemos anticipadamente que cruzaremos. Dios amenaza con la muerte a los transgresores del Edén pero éstos se atreven a desoírlo. ¿Intentan pues hacer la *experiencia imposible* de la muerte? Quizás el *morirás* de Dios

haya sido menos una amenaza que una metáfora que anticipa la transformación que sufre el animal humano cada vez que anticipa su muerte en el límite que cruza. Quizás ese *morirás* lanzado por Dios sea la mejor forma de decir que nadie es el mismo luego de cruzarlo.

Pero además, ¿se puede conocer el propio deseo sin explorar en él? *Desde luego que no*: aun admitiendo que el ser humano nunca sabe del todo qué es lo que realmente desea saber, no puede más que explorar en busca de respuestas. Tal vez se trate entonces de dos deseos: uno investido por el llamado a la transgresión del límite, el otro por el saber posterior del poder de transgresión y sus consecuencias. El hecho relevante es que se educa *antes* y *después* de la transgresión, pero se educa siempre sobre la huella de una transgresión a los límites de lo *entonces* conocido.

¿Queremos decir con ello que es preciso festejar la transgresión?, ¿que es preciso distinguir las buenas transgresiones de las malas? Si se ha leído bien lo que venimos afirmando, la respuesta es clara: el hecho de la transgresión es un dato que no hay porqué festejar ni moralizar a priori, sino pensar y resolver con los instrumentos que la situación concreta y la historia proveen. En este sentido es que quizás pueda afirmarse que *educar es anticipar responsablemente la transgresión del límite que los reciénvenidos no pueden más que producir, y tal como cualquier docente lo sabe, acompañar sin celebraciones el momento anterior y posterior a la transgresión*, para hacer de ese momento menos un objeto de conjura que el lugar de pensamiento común. Eso lo sabían muy bien Platón y Aristóteles, que llamaban a educar el deseo con el autoconocimiento y la reflexión colectiva respecto de las situaciones que determinan los rasgos más indelebles de la vida en común.

Por ello mismo, se puede enfrentar el llamado ingente del deseo con la prohibición, la persuasión y la advertencia, pero sobre todo *hay que saber educar los deseos con la transmisión de un legado y la lectura adulta de las experiencias*, hay que saber reponer límites allí donde otros evitan ponerlos, para que *nuestras infancias y adolescencias* puedan usar del mejor modo el fondo de saber y poder acumulado de este mundo.

2. La vida en común

Sócrates– ¿Tenemos, pues, mal mayor para una ciudad que aquello que la disgregue y haga de ella muchas en vez de una sola? ¿O bien mayor que aquello que la agrupe y aúne?

Glaucón– No lo tenemos.

Sócrates– Ahora bien, lo que une, ¿no es la comunidad de alegrías y penas, cuando el mayor número posible de ciudadanos goce y se aflija de la manera parecida ante los mismos hechos felices y desgraciados?

Glaucón– Desde luego.

Sócrates–Y lo que desune, ¿no es la particularización de estos sentimientos, cuando los unos acojan con suma tristeza y los otros con suma alegría las mismas cosas ocurridas a la ciudad o a los que están en ella?

Platón, *República*⁵⁴

Si se indaga en qué consiste precisamente el mayor bien de todos, el cual debe constituir el fin de todo sistema de legislación, se encontrará que él se reduce a dos objetos principales: la libertad y la igualdad. La libertad, porque toda dependencia particular es fuerza que se resta al cuerpo del Estado; la igualdad, porque la libertad no puede subsistir sin ella. Ya he dicho lo que es la libertad civil; en cuanto a la igualdad, no debe entenderse por esta palabra que los grados de poder y de riqueza sean absolutamente los mismos, sino que, en cuanto al poder, esté por debajo de toda violencia y no se ejerza nunca sino en virtud del rango y de las leyes y, en cuanto a la riqueza, que ningún ciudadano sea suficientemente poderoso para poder comprar a otro, ni lo bastante pobre como para verse obligado a venderse.

Jean-Jacques Rousseau, *El contrato social*⁵⁶

Hay miles de misterios que rodean la vida, miles de interrogantes que intentamos responder con los instrumentos de la ciencia, el arte y la religión, preguntas que se acumulan como enigmas que nos acompañan mientras no hacemos otra cosa que vivir. Entre estos misterios brilla el de la *vida en común*, misterio que se instituye en torno de esas preguntas que retornan una y otra vez en tiempos de crisis comunitaria: ¿por qué vivimos juntos?, ¿cuáles son las pasiones sobre las que edificamos esos artefactos de protección colectiva llamados comunidades, naciones, estados?, ¿sobre qué razones se sostienen las legalidades y legitimidades del todo comunitario? Pero además: ¿hay bienes que deseamos perseguir en común y males que buscamos evitar? Lo que nos acomuna, ¿es un fin, un origen concreto, o más bien la nada, el vacío, la falta? El vínculo social ¿se explica por las pasiones, razones y leyes, o por el deseo de poder, el uso del dinero y la explotación violenta de unas clases sobre otras?

El misterio de la vida en común ha suscitado la búsqueda de respuestas a estos y otros interrogantes, y en el corazón de más de una pregunta sobre la unión y desunión de los seres humanos no ha dejado de ponerse de relieve la singular capacidad de nuestra especie para forjar órdenes sociales de diverso tipo, pero también para derribarlos hasta dejar en el colectivo social las indelebles marcas de la lucha por la justicia, la pugna de intereses, o la guerra misma.

La cita de *República* con la que abrimos “La vida en común” es sólo una muestra, una lectura posible y polémica de los motivos de unidad y disolución: hay comunidad unida, dice Platón, cuando nos alegramos y dolemos por las mismas cosas, cuando los sentimientos colectivos no ceden a la contingencia particular y al interés propio, cuando la parte no se impone sobre el todo y el todo cuida a cada una de sus partes. Si la disolución acecha en los sentimientos que rechazan lo común, sostener la unidad comunitaria es entonces un imperativo que implica, incluso para Platón, algo más que la intuición filosófica del Bien: exige una rigurosa educación de los nuevos que además de explicar qué cosas son buenas y cuáles malas para la vida en común, *enseñe a sentir* lo bueno y lo malo para el todo comunitario.

El hecho de que una cita tan significativa –como la teoría política platónica de la cual la cita es sólo su expresión– haya sido enunciada en el marco de una sociedad esclavista, nos lleva a preguntar por el sentido de lo afirmado en ella, por la justificación de las jerarquías sociales y familiares preexistentes que se infiere de tal comunión. En forma aun más controversial, nos sucedería lo mismo si invocáramos la *Política* de Aristóteles, en la cual se afirma que las razones de la esclavitud hay que buscarlas en la naturaleza misma de las cosas. Pero lo que nos interesa destacar aquí es menos lo ya sabido de ciertos

pensadores de la antigüedad, que la importancia de este *sentimiento común* que con tanta nitidez aparece en una obra fundacional del pensamiento político de occidente, y la necesidad, destacada en ella, de algún tipo de *educación sentimental* que posibilite la comunidad de afectos sobre la que se sostiene el lazo social y la unidad de la ciudad-estado.⁵⁶

El mundo moderno, luego de una larga evolución política cuyos hitos fundamentales fueron la perdurable institución del Imperio Romano y la revolucionaria emergencia de la religión cristiana, llamará *nación* al nuevo dispositivo afectivo-cultural de comunión, y *Estado* a la estructura militar, jurídica y administrativa que regirá el destino político de los pueblos. Jean-Jacques Rousseau tal vez haya sido uno de los pensadores más consecuentes del período. En la cita que escogimos –si bien, al menos en apariencia, parte del mismo problema que Platón: *cuál es el mayor bien de una comunidad política*– Rousseau no hacía más que colocar como horizonte de toda legislación los principios de *igualdad* y *libertad* que están presupuestos en toda la ontología política moderna, de Hobbes a Hegel, de Maquiavelo a Marx. A diferencia de Platón o Aristóteles, Rousseau escribe sobre el fondo del impresionante desarrollo social, económico, religioso y cultural que tiene lugar en la Europa del siglo XV al XVIII –que va del movimiento renacentista a la reforma luterana, del enorme crecimiento de las ciudades a la primera revolución industrial–, desarrollo que colocó las bases para que la *burguesía* industrial se transformara en la clase social políticamente dominante. Este ascenso de la *burguesía* no se entiende más que en litigio con el poder del *clero* y la *nobleza*, estamentos del “antiguo régimen” que sostenían la legitimidad del mando y la obediencia en la *naturaleza*, la *divinidad*, y/o la *violencia*. Es justamente contra esa interpretación del mando, y de las fuerzas sociales en pugna, que los pensadores modernos, en concordancia con las aspiraciones de la pujante *burguesía*, llamarán a legitimar el gobierno de los unos por los otros –y con ello, la unidad del cuerpo político– menos en la naturaleza de las cosas, la divinidad, la violencia o los afectos compartidos, que en la figura de un *contrato social* o pacto hecho entre individuos para asegurar la máxima libertad e igualdad posibles de cada ciudadano del estado-nación correspondiente.⁵⁷

No vamos a resumir una historia cuya inmensa riqueza sólo podemos sugerir en tan pocas páginas, tampoco la crítica al tipo de relato que propone esta historia; sólo nos interesa destacar este desplazamiento que opera en el mundo moderno según el cual los presupuestos de una comunidad de afectos que busca el *bien*, revierten en la necesidad de respetar el derecho a la libertad e igualdad de todos los miembros de la comunidad; o, dicho de otra forma: señalar cómo se modificó el centro de gravitación de un todo comunitario pensado como cuerpo que siente, a una unidad basada en la universalidad de la ley y en la sanción constitucional de derechos y obligaciones de los individuos.

Con todo, si destacamos este desplazamiento se debe menos a su valor histórico que al hecho de que la actual escena ético política parece mostrar que esas coordenadas han dejado de ser dominantes. En efecto, la necesidad de una comunidad de afectos que reconozca sus bienes, o la fortaleza de una ley basada en principios imprescriptibles como la libertad y la igualdad, no parecen ser los únicos ni los más importantes vectores que orientan los destinos de la vida en común en tiempos de economías altamente fragmentadas, volátiles y globalizadas, con instituciones cuestionadas y una no menor reconfiguración del papel que sobre ellas debe jugar el poder estatal. Es a partir de una lectura que otorga no poca importancia a este desplazamiento de coordenadas, que ubicamos la relación entre lo clásico, lo moderno y lo contemporáneo. Es a partir de esta lectura que proponemos trabajar sobre algunas de

las preguntas que abre la cuestión actual de la vida en común, invocando una serie de textos que, según nuestro modo de ver, permiten discutir el estatuto contemporáneo de lo ético político.

En este sentido, las orientaciones que proponen la *Filosofía Política*, la *Ética* o la *Filosofía de la Historia* –cuyas preguntas centrales refieren a los fundamentos del orden político, de la acción de los individuos y del devenir histórico del género humano– no pueden más que ser tomados en consideración, del mismo modo que las atinentes a la *Antropología Filosófica* y la *Filosofía de la Educación*. Lo haremos, sin embargo, evitando las largas reconstrucciones históricas, con el objetivo de concentrarnos en *tres cuestiones* que consideramos decisivas para pensar nuestra actualidad y comprender algo del misterio de la vida en común. Cuestiones y preguntas que remiten a la ontología del vivir juntos y, en tanto tales, resultan relevantes para el ejercicio de la enseñanza.

La primera de ellas remite a la dimensión presente-futuro: “El desafío de los reciénvenidos” es el apartado en el que nos preguntamos por la relación entre el devenir de las *infancias* y la *transmisión de la experiencia* a los que recién llegan a la cultura, transmisión que tiene lugar sobre líneas de continuidad y ruptura en el corazón del lazo comunitario. La dimensión presente-pasado, en cambio, la abordamos en el apartado que hemos llamado “La trama de las herencias”, en el cual indagamos en torno de las relaciones que pueden establecerse entre *historia*, *memoria* y *olvido*, en virtud de las formas útiles o perjudiciales que pueden adquirir dichos vínculos en toda sociedad que mira sobre su propio pasado. Finalmente, pasado, presente y futuro de la comunidad se cruzan en el apartado “El arte de vivir juntos”, en el cual preguntamos por las maneras de composición y descomposición del lazo social actual y sus efectos sobre las instituciones públicas y estatales.

Las preguntas de este núcleo refieren entonces al misterio de la vida en común, misterio que hace tan compleja y esquiva las tareas de enseñanza y, sobre todo, la transmisión de un legado y la acción responsable respecto de los reciénvenidos; misterio que se hace aun más hondo cuando reconocemos el estatuto cenagoso del presente, el suelo incierto de nuestra sabiduría práctica o, dicho de otro modo, el desfondamiento de la experiencia ético política. Es sobre ese fondo desfondado que es preciso pensar *qué hacemos con los nuevos, cómo legamos lo que consideramos mejor de nuestra tradición a los que vienen, cómo aprendemos y enseñamos a vivir juntos*.

2.1. El desafío de los reciénvenidos

La infancia, la experiencia trascendental de la diferencia entre lengua y habla, le abre por primera vez a la historia su espacio. Por eso Babel, es decir, la salida de la pura lengua edénica y el ingreso en el balbuceo de la infancia (cuando el niño, según dicen los lingüistas, forma fonemas de todas las lenguas del mundo), es el origen trascendental de la historia. En este sentido, experimentar significa necesariamente volver a acceder a la infancia como patria trascendental de la historia. El misterio que la infancia ha instituido para el hombre sólo puede ser efectivamente resuelto en la historia, del mismo modo que la experiencia, como infancia y patria del hombre, es algo de donde siempre está cayendo en el lenguaje y en el habla. Por eso la historia no puede ser el progreso continuo de la humanidad a lo largo del tiempo lineal, sino

que es esencialmente intervalo, discontinuidad, epokhé. Lo que tiene su patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia.

Giorgio Agamben, *Infancia e historia*⁵⁸

Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación.

Hannah Arendt, *La crisis en la educación*⁵⁹

La afirmación de Hannah Arendt está inscripta en un texto lo suficientemente potente como para detenerse en él, texto que contiene axiomas desafiantes que pueden, incluso, presidir por sí mismos un programa de política educativa. Para Arendt la *crisis en la educación* consiste en la disolución de ciertas fronteras y límites que, según su modo de ver, resultan imprescindibles para la formación de los reciénvenidos; esas fronteras son las que separan a los adultos de los niños, a los docentes de los estudiantes, a la escuela del mundo, a lo privado de lo público.

La preocupación de la filósofa alemana –que escribe el texto a propósito de la educación norteamericana de los años cincuenta– reside en la aceptación acrítica de cierta idea de *infancia* que supone que educar a los niños consiste en dejarlos solos, en apariencia emancipados de la autoridad adulta; de cierta *pedagogía* que desliga la labor docente del dominio que se debe tener de la propia disciplina; y de cierto *pragmatismo* según el cual “sólo se puede comprender lo que uno mismo haya hecho”, con su correspondiente consecuencia en el plano educativo: sustituir el aprender por el hacer. Para Arendt resulta claro entonces que en lugar de responder al desafío de los reciénvenidos –o, más estrictamente, de los nuevos– la imposición de estas ideas ha terminado de erosionar las fuentes de autoridad del profesor, que no son otras que, por un lado, el conocimiento de la asignatura que dicta y, por el otro, la confianza en la labor que le ha encomendado el mundo adulto del que forma parte.

No hay comunidad o nación que deje de tomar –en forma más o menos consciente– una decisión respecto de cuál es la mejor manera de recibir a los que recién llegan a la cultura. En este sentido, no hay vida en común sin rituales públicos de incorporación de los nuevos en las instituciones sociales preexistentes, en el viejo mundo. Hannah Arendt piensa esos rituales como *mediaciones* necesarias, instancias que demandan cuidados especiales para seres que, como otros seres vivos que nacen de la oscuridad, requieren para crecer y desarrollarse menos de la continua exposición a la luz que de la seguridad que ofrece la buena sombra; lo cual quiere decir que incorporar y recibir a los nuevos en la cultura comunitaria implica hacer posible que el paso de la familia al mundo público que tiene lugar a través de la escuela –esa institución que los mayores interponemos entre un universo y otro– se realice en las más cuidadas condiciones, con maestros convencidos de su responsabilidad, dispuestos a mostrar alguna parcela significativa del viejo mundo a los que vienen a recrearlo, o, sencillamente, a transformarlo de raíz.

“¿Para qué recordar el pasado que no puede llegar a ser presente?” se preguntaba el filósofo danés Søren Kierkegaard en *Temor y temblor*.⁶⁰ Hannah Arendt diría sin dudar: para que lo conozcan los nue-

vos, a sabiendas de que esa mostración se hará siempre en condiciones inciertas, bajo la sensación propia de cada generación, de enfrentar desafíos únicos, singulares. Los tiempos están confusos –dice Hamlet, citado por Arendt– “Oh, maldita desgracia, que haya nacido yo para ponerlos en orden.” Toda generación se enfrenta al desafío de educar en un mundo confuso, en algún punto desquiciado. Pero lo enfrenta porque ama lo suficiente al mundo como para asumir la responsabilidad de salvarlo de la ruina, y a los nuevos como para preservarlos de su ímpetu destructivo y revolucionario.⁶¹

En cierto modo no deja de ser inquietante esta atribución que hace Hannah Arendt de la infancia como una estación destructiva y revolucionaria, como una novedad que conmueve el edificio de la cultura desde la hondura misma del nacimiento y la generación. El filósofo argentino Walter Kohan ha tratado de responder a la pregunta por el carácter inquietante de las infancias; hizo notar en un texto reciente que lo que define a la infancia –desde su etimología latina, *infans*– es la falta, pero una falta muy singular. En efecto, la palabra está compuesta del prefijo privativo *in* y el verbo *fari* (hablar) de modo que, literalmente, *infantia* significa “ausencia de habla”; ausencia que se corresponde con otras faltas que también ha designado el término infancia, cuando se lo atribuía, por ejemplo, a los que tenían vedada su participación en la *res pública*.⁶² El propio Kohan señala que la capacidad de inquietar de las infancias, más allá de estas atribuciones etimológicas, reside justamente en esta falta, en esta ausencia –similar a la que porta el extranjero– que hace de la privación cultural, del desorden gramatical y el desconocimiento de ciertos juegos del lenguaje, las virtudes que logran poner en entredicho a la lengua cuyo dominio se exige para ingresar en la comunidad.⁶³

El carácter estructural del concepto de infancia ha sido destacado también por el filósofo italiano Giorgio Agamben: “La infancia, experiencia trascendental de la diferencia entre lengua y habla, le abre por primera vez a la historia su espacio”, afirma en *Infancia e historia*. Para Agamben hay historia porque hay infancia en tanto ésta es el verdadero umbral de la experiencia discursiva de los seres humanos. De este modo, la infancia resulta ser la evidencia menos discutible de que la historia es discontinuidad y emergencia de lo inesperado. En diálogo con Arendt pero aún más con Walter Benjamin, el filósofo italiano sostendrá, que la ruptura en la historia que supone el concepto de infancia, implica repensar el concepto de *experiencia*, esto es, aquello que hace que los seres humanos tengamos una relación efectiva con una determinada comunidad, con esas historias que nos hablan, por las cuales somos hablados y por las cuales hablamos.

El problema para Agamben es cómo entender la relación entre infancia e historia, y cómo entender la relación entre infancia y comunidad, cuando los fundamentos de toda experiencia posible –esto es, la autoridad y la palabra– han sido desfondados. La importancia de este tema es difícil de minusvalorar al menos si asumimos como propio el diagnóstico que, siguiendo al Benjamin de *Experiencia y pobreza*, realiza Agamben. En efecto, uno de los dramas contemporáneos quizás resida en que no se sabe qué es tener una experiencia, ni si es posible. Drama para la cultura en general, que duda tal vez como nunca de la necesidad de transmitir experiencias del pasado a los nuevos; drama para los nuevos, que ingresan a la cultura desconfiando de toda experiencia pasada, de todo relato cuya fuente sea el viejo mundo, bien porque lo creen poco útil para el presente, bien porque lo sienten lejano y, sobre todo, *in*-creíble.

En este sentido, tal vez el más profundo desafío que los reciénvenidos le plantean a la vida en común resida justamente en esta incertidumbre respecto de las posibilidades de escuchar, transmitir, y reali-

zar experiencias. Existe una *distancia* generacional tan honda que nos resulta difícil imaginar hasta qué punto está conmovida nuestra capacidad de enseñar, no sólo porque nos enfrentamos a los códigos enigmáticos de los nuevos, sino también por la dificultad creciente que tenemos los docentes para autoafirmarnos como adultos responsables, capaces de presentar el viejo mundo a los nuevos, en virtud de este desfondamiento de la experiencia. Por ello mismo, quizás debamos preguntarnos, una vez más, *¿qué puede significar una enseñanza sin narración compartida de experiencias?*

En fin, igual que el extranjero que viene a poner en entredicho las leyes de hospitalidad de una comunidad a través de su desacuerdo o desconocimiento, el reciénvenido afirma en su propia vida la imposibilidad de cierre comunitario, y con ella, la inestabilidad del lazo social. Como si la etimología de *infancia* repusiera su fuerza paradójica en la semántica de la comunidad –y en la historia que le da forma–, nuestra vida en común no hace más que inscribir y reconocer su patria en la infancia y, como dice Agamben, “debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia” si quiere encontrar las formas de comunión por venir. Debe hacerlo, debemos hacerlo, al menos, si queremos intentar encontrarlas.

2.2. La trama de las herencias

Hamlet- Oh, cielo y tierra, ¿para qué conservo la memoria?

William Shakespeare, *Hamlet*⁶⁴

Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos.

Karl Marx, *El 18 Brumario*⁶⁵

Articular históricamente lo pasado no significa conocerlo “tal como verdaderamente fue”. Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relumbra en un instante de peligro.

Walter Benjamin, *Tesis sobre filosofía de la historia*⁶⁶

La cita de *Hamlet* de William Shakespeare coloca el tema de la memoria en el corazón de los dramas humanos. “Oh, cielo y tierra, ¿para qué conservo la memoria?” pregunta Hamlet y ni los dioses ni los hombres –ni siquiera él mismo– pueden responder: la memoria está ahí, como pesadilla y bendición, como testigo mudo y secreto de lo que fuimos, como sitio que aloja los espectros de los que huimos o el pasado indómito al que anhelamos volver. El *hecho* de la memoria nos enfrenta pues, tal como anticipa el lamento de Hamlet, al problema de la identidad en tanto lo que somos o creemos ser parece estar determinado por nuestras memorias y por nuestros olvidos.⁶⁷

En efecto, la memoria funciona como hilo conductor de nuestras experiencias y rituales, como último reducto de continuidad para un individuo o una comunidad que busca su expresión. Así, la memoria se conserva, dice Hamlet, y además nos conserva, pero puede, sin medida, desquiciarnos. En “Funes el memorioso” Borges narra en forma inigualable los efectos tragicómicos de una memoria de pretensiones

totalizadoras, efectos que inmovilizan a Funes hasta impedirles pensar: “Había aprendido sin esfuerzo el inglés, el francés, el portugués, el latín. Sospecho, sin embargo, que no era muy capaz de pensar. Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer.”⁶⁸

También Nietzsche, que ha inspirado a Borges en más de una línea de su relato, advertía en su *Segunda Consideración Intempestiva* que sin una justa dosis de olvido el animal humano resulta condenado a la infelicidad y a la enfermedad espiritual. Para Nietzsche “toda acción demanda olvido”, pues así como la vida orgánica no sólo necesita de la luz para desarrollarse sino también de oscuridad, la vida humana necesita del olvido y de la “capacidad de sentir de manera no histórica” tanto como de la memoria y de la historia. Dado que resulta “imposible vivir sin olvido”, es preciso pues, para el filósofo alemán, determinar hasta qué grado la historia y la memoria pueden perjudicar o beneficiar la vida de un ser humano, un pueblo o una cultura.⁶⁹

Platón, que no hubiera desechado la tesis que afirma que pensar es abstraer y olvidar diferencias, el mismo Platón que gustaba poner en entredicho el peso de la tradición y la influencia de Homero en la cultura griega, era menos amigo del olvido que Borges y Nietzsche. Tal vez porque creía que el conocimiento no era otra cosa que recuerdo de lo ya sabido por el alma, tal vez porque desconfiaba de las virtudes del olvido en una cultura como la griega que buscaba ampliar esa misma tradición criticada, lo cierto es que Platón desconfiaba de cualquier remedio cultural que no fuera el autoconocimiento. Incluso llega a rechazar la escritura como *phármakon* de la memoria. Tan inquietante resulta su lectura que en el *Fedro* llega a colocar en la voz de Sócrates un mito sobre el origen de las letras y la escritura en el que se discute si se trata de un invento que sirve a la memoria o, más bien, de un artificio que nos condena al olvido de lo sabido.

En el curso del diálogo Sócrates cuenta a Fedro que el rey de Egipto, Thamus, escucha del inventor Theuth, las razones que hacen de las letras una creación útil para la vida de los egipcios: “Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y más memoriosos, pues se ha inventado como un fármaco de la memoria y de la sabiduría.” A lo cual Thamus, nada convencido de sus razones, le replica sin dudar: “¡Oh Theuth! A unos les es dado crear arte, a otros juzgar qué daño o provecho aporta para los que pretenden hacer uso de él. Y ahora tú, precisamente, padre que eres de las letras, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es el olvido lo que producirán las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito, llegarán al recuerdo desde fuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es, pues, un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino un simple recordatorio.”⁷⁰

Lo que para Theuth es un remedio, para Thamus es un veneno. He aquí la ambivalencia del *phármakon* bajo la cual podríamos pensar no sólo el estatuto de la escritura en relación con la memoria y el olvido, sino el vínculo mismo entre memoria y olvido. En efecto, si tiene un lugar tan determinante en la constitución de nuestras identidades individuales y colectivas, si tan importante puede llegar a ser dicha relación que el propio Marx no duda en afirmar que el peso de la tradición y del pasado “opreme como una pesadilla el cerebro de los vivos”, entonces, ¿no resulta necesario para la vida en común preguntarse cuál es el mejor modo de vincularnos con nuestras herencias, con las historias y memorias que nos constituyen?, ¿no resulta necesario para la escuela misma, que renueva esta disyuntiva en cada acto escolar, que no puede más que preguntarse qué recordar y qué olvidar de lo que hay que conmemorar?”

Volvamos otra vez a Nietzsche porque quizás en su texto encontremos la clave que necesitamos. En la *Segunda Consideración Intempestiva* que recién hemos citado, el filósofo alemán propone tres modos de entender nuestro vínculo con el *pasado*: “En tres aspectos pertenece la historia al ser vivo: en la medida en que es un ser activo y persigue un objetivo, en la medida en que preserva y venera lo que ha hecho, en la medida en que sufre y tiene necesidad de una liberación. A estos tres aspectos corresponden tres especies de historia, en cuanto se puede distinguir entre una historia monumental, una historia anticuaria y una historia crítica.”⁷²

La actitud *monumental* ante la historia pertenece entonces al hombre de acción que busca en el pasado los modelos y maestros que no puede encontrar en un presente que se muestra esquivo a toda transformación; la actitud del *anticuario* es aquella que no puede más que volver hacia atrás pero por fidelidad y amor hacia un pasado que se desea preservar como un tesoro para donar a los reciénvenidos. El talante *crítico* es el de aquel que, en virtud del peso que en ocasiones puede tener el pasado, busca disolver o romper los lazos que lo atan a él con el objeto de liberar las fuerzas del presente. Las tres perspectivas pueden ser tan *útiles* como *perjudiciales* para la vida de un individuo, pueblo o comunidad. Si las monumentales antorchas del pasado se proponen como ejemplos imposibles de emular –y obturan así toda renovación del presente–; si la veneración extática del pasado impide jerarquizar lo que se desea recordar –y se conmina a las fuerzas nuevas a la adoración petrificada de los restos–; si la perspectiva crítica corta de raíz todo vínculo con el pasado –y nos abandona a la oscura perpetuidad del presente–, es entonces posible que una cultura pierda el horizonte de sentido que oficia de condición de posibilidad de la experiencia común.

Para evitar los excesos, Nietzsche proponía articular los tres modos de vincularse con el pasado, a partir de una idea de cultura cuyo vector no fuera otro que el conocimiento de sí misma. No muy lejos de Platón en este punto, en el retorno al mandato delfico de volverse sobre sí para encontrar el centro de gravitación cultural, creía ver Nietzsche la posibilidad de establecer un adecuado equilibrio de fuerzas que permitiera la circulación potente de la relación entre historia y vida, a distancia tanto de los *excesos del pasado como de ese verdadero fetichismo de la novedad que propone el mundo contemporáneo*.

En una consideración sobre esta relación entre herencia cultural, comunidad y vida, la antes citada Hannah Arendt, recordaba que para los romanos un hombre culto no se definía por la cantidad de libros que era capaz de leer, sino por su sabiduría para elegir con qué libros pensar, y por su inteligencia para armar un vínculo fértil no sólo con su mundo de la vida sino con el mundo que lo había precedido. Tal vez se trate de eso, de encontrar un centro de gravitación y desarrollar la sabiduría necesaria para evitar que el exceso de memoria nos sepulte o que la profundidad del olvido nos condene al presente perpetuo. Nada muy distinto parece advertir Walter Benjamin en la cita que elegimos para este encabezado: “Articular históricamente lo pasado no significa conocerlo ‘tal como verdaderamente fue’. Significa apoderarse de un recuerdo tal como éste relumbra en un instante de peligro.” Para vincularnos activamente con el pasado debemos, más que conocerlo tal como fue, encontrar un modo de articulación política relevante para el presente, y establecer un compromiso afectivo y cognitivo con esas herencias que frecuentemente queremos olvidar.

En otro pasaje de sus *Tesis*, Benjamin afirmaba que “existe una cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra”. En correspondencia con esa aseveración, el pensador francés George Steiner sos-

tuvo que “la auténtica enseñanza es consecuencia de una citación, de una voz que nos llama, que nos interpela y convoca”.⁷³ Pues bien, quizás resulte ineludible invocar a las inciertas fuerzas del deseo para que la cita se produzca, y con ella, la renovación espiritual de las diversas tradiciones que conforman nuestro mundo socio-cultural. *¿Es acaso posible construir la vida en común dándole la espalda a esos recuerdos, a ese llamado, en fin, a esa cita?*

2.3. El arte de vivir juntos

Somos cinco amigos; cierta vez salimos uno detrás del otro de una casa; primero vino uno y se puso junto a la entrada; luego vino, o mejor dicho, se deslizó tan ligeramente como se desliza una bolita de mercurio, el segundo, y se puso no lejos del primero; luego el tercero, luego el cuarto, luego el quinto. Finalmente todos estábamos de pie en una línea. La gente se fijó en nosotros y señalándonos decía: los cinco acaban de salir de esa casa. Desde entonces vivimos juntos, y tendríamos una vida pacífica si un sexto no viniera siempre a entremeterse. No nos hace nada, pero nos molesta, lo que ya es bastante; ¿por qué se introduce por fuerza allí donde no se lo quiere? No lo conocemos y no queremos aceptarlo con nosotros. Nosotros cinco, en verdad, tampoco nos conocíamos antes y, si se quiere, tampoco nos conocemos ahora, pero lo que es posible y admitido entre nosotros cinco es imposible e inadmisibile en ese sexto. Además somos cinco y no queremos ser seis. Por otra parte, qué sentido puede tener esta convivencia permanente, si entre nosotros cinco tampoco tiene sentido, pero nosotros ya estamos juntos y seguimos estándolo, pero no queremos una nueva unión, precisamente en razón de nuestras experiencias. Pero ¿cómo enseñar todo esto al sexto, puesto que largas explicaciones implicarían ya una aceptación en nuestro círculo? Es preferible no explicar nada y no aceptarlo. Por mucho que frunza los labios, lo alejamos empujándolo con el codo, pero por más que lo hagamos, vuelve siempre otra vez.

Franz Kafka, *Comunidad*⁷⁴

¿Cuáles son los rostros de la comunidad? ¿Cuáles sus formas, cuáles sus contornos? ¿Cuál es el origen del constante litigio entre los seres humanos que hace temblar el orden comunitario? Dado que resultaría imposible resumir la totalidad de respuestas que se han dado a estas preguntas, hemos elegido pensar el cuento de Kafka que abre el apartado, a partir de un rodeo por algunas de esas respuestas, al menos para que nos permitan contar con ciertas referencias precisas para llevar adelante la lectura.

Hemos citado con frecuencia a Platón, pero esta vez comenzaremos por su más brillante discípulo: Aristóteles, quien en su *Política* sostuvo que la comunidad es una de las cosas naturales cuyo nacimiento y desarrollo se explica en virtud de la misma evolución natural de la vida humana. En efecto, las *familias* –primera unidad de cuidado común– no pueden más que agruparse en *aldeas* para sobrevivir con el intercambio de lo necesario para la vida, pero las aldeas no pueden más que organizarse en *ciudades*, en tanto son las unidades que autoabastecen a la comunidad toda, que cumplen, mejor que ninguna otra organización de lo común, la función política de protección que hace posible el bienestar colectivo.

Para Aristóteles la ciudad es un todo autosuficiente en el cual cada parte debe realizar bien su función, respetando unas jerarquías preestablecidas –en una economía de poder en la cual el hombre libre y propietario ocupa el centro del mando político, y las mujeres, los esclavos, los niños, ocupan rangos inferiores–. La concepción aristotélica de comunidad es, pues, organicista, funcionalista y jerárquica; pero la imagen de comunidad que propuso ha tenido una larga duración en el imaginario occidental, tal como lo muestran las constantes relecturas e interpretaciones que se han hecho de su pensamiento político, de Santo Tomás al más contemporáneo Alasdair MacIntyre.⁷⁵

Contra esta lectura de la vida en común se levantará en el siglo XVII el filósofo inglés Thomas Hobbes, quien no dudará en afirmar en su *Leviatán* que la única comunidad natural que conocen los seres humanos es la de la guerra. Si los hombres inventan Estados, esto es, artefactos de sanción y autocuidado, es porque tienen miedo a morir. Desean, dirá Hobbes, protegerse de un mal concreto y real: la *guerra de todos contra todos* que tiene lugar cuando las multitudes carentes de ley se enfrentan sin que haya poder trascendente con la potencia suficiente para evitarlo. Ahora bien, ¿por qué razón los seres humanos combaten los unos con los otros? Según Hobbes, el egoísmo que sólo atiende al propio interés, el deseo de tener todo aquello que el poder individual permita tener, la búsqueda vanidosa de reconocimiento, y la inseguridad de saber que cualquiera puede actuar con la misma sagacidad para conseguir lo que desea, producen un estado de guerra efectiva o latente. Hobbes ha llamado “estado de naturaleza” a ese momento en el cual no rige más ley que la violencia o la astucia que se tenga para sobrevivir, estado en el que la vida humana es penosa, brutal y breve; tan penosa que los hombres aceptan restringir su libertad a cambio de asegurar la propia existencia. Hobbes invoca una figura que tiene reminiscencias bíblicas como el Leviatán para describir al nuevo dios protector, un dios que a diferencia del Dios eterno e inmortal, es temporal, contingente y mortal. El Estado aparece en el texto hobbesiano como la paradoja de un dios que puede morir en virtud del retorno del mismo litigio que empujó al pacto que le dio origen. ¿Cuál es, entonces, la promesa del Leviatán que inclina a los hombres a limitar su poder, esto es, su libertad? Ni más ni menos que la de cuidar la vida y garantizar la paz de todos y cada uno de los miembros del cuerpo político. Pero la posibilidad de un efectivo cumplimiento de esa promesa de protección tiene una contrapartida: la estricta observancia de las leyes que el mismo Leviatán imparte. Dicho de otro modo: para hacer posible la protección total, el Leviatán exige una obediencia no menos total por parte de los ciudadanos.⁷⁶

Esta exigencia será puesta en entredicho por el padre del liberalismo político, John Locke, quien advertirá sobre los peligros que encierra un soberano que está por encima del pacto que lo unge y pretende obediencia total de sus ciudadanos. Pero sobre todo, es una exigencia que será decididamente recusada por Karl Marx, para quien las imágenes de orden político que proponen Aristóteles y Hobbes no se corresponden con la realidad; y deben ser entendidas, más bien, como construcciones ideológicas de las clases que han resultado dominantes. Para este pensador la comunidad política no es producto de un desarrollo natural, ni de un contrato social o pacto entre individuos que buscan escapar a la muerte de un supuesto estado de naturaleza. Otro tipo de lucha obligó a la formación de Estados: “La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases. [...] opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron una lucha constante, velada unas veces y otras franca y abierta; lucha que terminó siempre con la transformación revolucionaria de toda la sociedad o el hundimiento

de las clases en pugna.”⁷⁷ El cuerpo político lejos de ser el rostro de lo común es simplemente la máscara unitaria de una sociedad fracturada, una sociedad económicamente partida: de un lado, los propietarios privados de los medios de producción, y del otro, los que sólo cuentan con su fuerza de trabajo para sobrevivir. Esta fractura estructural acecha la ficticia unidad comunitaria, tal como puede observarse en tiempos de crisis, cuando la pugna de intereses se hace abierta. Por eso mismo para Marx la condición de posibilidad de una comunidad verdaderamente reconciliada hay que buscarla menos en un pacto entre individuos que en la abolición de las clases sociales que hacen posible la explotación de los unos por los otros.

Maquiavelo, tal vez más realista que Marx, creía menos en una posible conciliación o una sociedad sin diferencias ostensibles, que en el logro de la unidad a partir de la utilización del conflicto político. En efecto, el príncipe virtuoso de Maquiavelo es aquel que puede reconducir el conflicto que anima a toda ciudad hacia la *unidad*, pero sólo si sabe tratarlo, si es capaz de dominar el arte de lo común. ¿Cuál es el origen del conflicto según el pensador florentino? En *El Príncipe* Maquiavelo afirma que hay dos *deseos* que dominan la vida de las ciudades: por un lado, el deseo de los poderosos que buscan ganar posiciones, oprimir y sojuzgar; por otro lado, el deseo del pueblo que quiere vivir sin oprimir ni sojuzgar, pero sin ser oprimido. He aquí la fuente del conflicto que hace de los grandes, sujeto de opresión, y del pueblo, sujeto de posible rebelión. Dado que el conflicto entre el pueblo y los grandes es ineliminable, el príncipe virtuoso que domina el arte de gobernar debe ser capaz de reconducir la contingencia y lo inesperado de ese conflicto, hacia lo que es común a todos, esto es, debe hacer de los conflictos y los obstáculos *medios para los fines de la República*. El príncipe virtuoso es el que puede, con la fuerza plástica de su inteligencia y su voluntad, conducir la historia de un pueblo hacia lo mejor.⁷⁸

Estas cuatro formas de responder al problema de lo común –Aristóteles, Maquiavelo, Hobbes, Marx– han tenido no poca importancia en la historia de las ideas políticas. Sin embargo, ¿nos sirven para enfrentar el desafío que propone Kafka? ¿Se trata el suyo de un relato que habla de estamentos naturales, de guerra entre individuos o de enfrentamiento de clases? ¿Se trata de grandes, de pueblos y de príncipes virtuosos? En verdad no parece ser el caso. El cuento de Kafka toca un problema de la vida en común al que todos los autores se han enfrentado pero no siempre han respondido del mejor modo: el problema de la arbitrariedad del lazo, que se actualiza conforme aparecen *otros* que quieren integrarse al *nosotros*. Kafka elude las respuestas clásicas que hemos dado: no se trata de clases sociales, ni de jerarquías naturales, ni de una clara guerra de intereses, ni de opresores y oprimidos. Tampoco de otras tesis que durante la historia han justificado la exclusión: el rechazado no es de otro país, ni de otro grupo étnico, ni de otra religión. Se trata simplemente de alguien al que se lo excluye con extrañas razones: “No nos hace nada, pero nos molesta, lo que ya es bastante; ¿por qué se introduce por fuerza allí donde no se lo quiere? No lo conocemos y no queremos aceptarlo con nosotros.” ¿Por qué no lo quieren? Porque no lo conocen no parece ser la causa: “Nosotros cinco, en verdad, tampoco nos conocíamos antes y, si se quiere, tampoco nos conocemos ahora, pero lo que es posible y admitido entre nosotros cinco es imposible e inadmisible en ese sexto. Además somos cinco y no queremos ser seis”.

Pero si así fuera, la causa de la exclusión quedaría confinada al más absoluto capricho. No está muy lejos Kafka de dar esa respuesta cuando admite que no hay *un sentido* para que los cinco vivan juntos: “Qué sentido puede tener esta convivencia permanente, si entre nosotros cinco tampoco tiene sentido”.

Ahora bien, si la comunión no tiene sentido, ¿cómo es posible afirmar la necesidad de vivir juntos? Es justamente aquí, en el límite del sinsentido, el momento en el cual aparece un sentido que justifica la comunidad: “nosotros ya estamos juntos y seguimos estándolo, pero no queremos una nueva unión, precisamente en razón de nuestras experiencias”. ¿Cuál es, entonces, el sentido último del “estar juntos”? Ninguna otra cosa que el habitar en el mismo lugar y tener experiencias comunes, razones más o menos potentes de un rechazo que se transforma así en afirmación: *hay comunidad donde hay hábitos y experiencias comunes*.

Cerca de Hegel, que apelaba a las costumbres para explicar la solidez de la ley, el relato de Kafka resulta inquietante porque lleva al límite la arbitrariedad de los criterios sobre los que se fundamenta la unión y desunión de los seres humanos, y, por añadidura, el rechazo o la incorporación de los otros, de los reciénvenidos, de los extranjeros. No es casualidad que el relato apele a la enseñanza, pues, justamente, enseñar es el modo de incluir o de excluir: “Pero, ¿cómo enseñar todo esto al sexto, puesto que largas explicaciones implicarían ya una aceptación en nuestro círculo? Es preferible no explicar nada y no aceptarlo”.

El filósofo francés Gilles Deleuze solía decir que Kafka era un pensador umbral, cuya obra marcaba el eclipse de una época y el inicio de otra. También que era un pensador de lo intolerable.⁷⁹ Su actualidad quizás resida en esa hibridez, en su negativa a describir la vida en común bajo la forma de la felicidad colectiva. Las imágenes que ofrece su literatura se parecen más a pesadillas banales que a utopías bienpensantes. Sin embargo, cuando se aprende que vivir juntos es un arte que exige saber moverse en laberintos que carecen de sentidos unívocos respecto de lo que nos acomuna, las reflexiones que suscita su lectura pueden ser muy estimulantes.

En fin, al menos sabemos que la responsabilidad que tenemos como docentes respecto del cuidado de lo común es mucho mayor de la que solemos profesar diariamente. Pues lo común no sólo es el *deseo* de estar con otros a los que quiero, sino la *obligación* de responder por todos, incluso por los que no quiero o no conozco.

Interludio 2. Magisterio

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o un adulto. Un Maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir.

George Steiner, *Lecciones de los maestros*

¿Tenía razón Hegel al afirmar en su célebre Prólogo a los *Principios de la filosofía del derecho* que, “cuando la filosofía pinta con sus tonos grises, ya ha envejecido una figura de la vida que sus penumbras no pueden rejuvenecer, sino sólo conocer”? ¿Tenía razón al decir que la filosofía como el búho de Minerva sólo levanta vuelo en el ocaso, que la filosofía interviene con el trabajo del concepto cuando la historia ha madurado? Si la tuviera, la filosofía no debería más que acompañar los acontecimientos, conocerlos en su crepúsculo, cuando alguna figura de la vida, como gustaba decir el pensador alemán, ha envejecido.⁸⁰

Contra esta descripción de las tareas de la filosofía se levantó Karl Marx, uno de los más agudos lectores de Hegel, para decir en sus *Tesis sobre Feuerbach* que los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo, cuando en verdad de lo que se trata es de transformarlo. La sentencia de Marx venía a poner de manifiesto que en la historia del pensamiento hubo una clara división entre la interpretación de los textos y la lectura del mundo de la vida, una separación del pensamiento respecto de las condiciones concretas de producción de la existencia, que produjo, por añadidura, un alejamiento del pensar filosófico respecto de la vida comunitaria. Marx creía que la filosofía era una poderosísima herramienta que podía estar, bien al servicio de la justificación de un estado de cosas, bien al servicio de su modificación. Hegel, que no desconocía las tareas prácticas de la filosofía sino que las pensaba dentro de una totalidad racional que la tenía como momento culminante, no hubiera estado en desacuerdo del todo con la lectura de Marx, pero a condición de no confundir ese poder con las tareas propias de la política.⁸¹

Con todo, la cuestión que nos interesa, inspirada en las figuras del acompañamiento y la transformación, remite al magisterio mismo. Pues, ¿se puede enseñar bien si se separa el contenido de la enseñanza de sus horizontes productivos y prácticos, de la experiencia y los problemas que hicieron posible su formulación? O, más crudamente: ¿qué significa enseñar bien?, ¿cómo se logra ser un buen maestro hoy? La pregunta sigue siendo relevante pues la figura del maestro no deja de ser controversial porque reúne en sí funciones que remiten al campo epistemológico –la transmisión de conocimientos– y otras que están vinculadas a lo político –la reproducción de valores y normas sociales o su puesta en cuestión–.

Steiner afirma en la cita elegida que un buen maestro a menudo invade, irrumpe, arrasa con el fin de limpiar y reconstruir. En términos de las figuras que invocábamos recién, diríamos que un buen maestro no sólo acompaña al estudiante: más bien transforma su ser; y en esto Hegel y Marx estarían de acuerdo, porque el estudiante no es la expresión de un mundo consumado que es preciso conocer en el crepúsculo; es, más bien, la aurora, el nuevo comienzo que dirige su mirada al mediodía de la comunidad.

Todos sabemos que este trabajo, oficio o profesión que cotidianamente llevamos a cabo –cada uno

puede elegir el énfasis que quiere darle a su tarea, si resulta más o menos vocacional– implica transformar el ser y conectarse con lo más íntimo del otro. En tanto tal es una tarea cargada de inmensa responsabilidad. Por ello mismo la pregunta retorna sobre nosotros reformulada: ¿cómo se es un buen maestro cuando se tiene la consciencia plena de esta responsabilidad? Sabemos lo que diría Hannah Arendt al respecto: un buen maestro es aquel que desde su lugar introduce a los nuevos en el viejo mundo. Hay otras respuestas. Steiner en otro pasaje del libro citado hace alusión a un tipo ejemplar de enseñanza, la de Cristo y Sócrates. Sin embargo, es evidente que Cristo y Sócrates son excepciones constitutivas y constituyentes de nuestra cultura, y no, simplemente, buenos o extraordinarios maestros. De todos modos, es verdad que un maestro funciona como ejemplo o modelo más o menos respetable para los nuevos.⁸²

Pero pensemos una hipótesis más radical: ¿puede un maestro ser ignorante?, ¿se puede enseñar lo que no se sabe? En un libro que ha sido muy leído en los últimos años en ciertos círculos pedagógicos de nuestro país, el filósofo francés Jacques Rancière, parece sugerirlo. *El maestro ignorante*, tal su título, cuenta la historia del educador francés Joseph Jacotot –otro contemporáneo de Hegel– que se enfrenta a la dificultad de tener que enseñar literatura en la *Universidad de Lovaina* ante un auditorio conformado por alumnos que no saben leer francés. No habría sido un problema si el maestro hubiera sabido holandés, que era la lengua que dominaban los estudiantes. Para intentar superar esta dificultad, Jacotot les dio a sus estudiantes un texto en francés con la traducción holandesa correspondiente: el *Telémaco* de Fenelón. Los alumnos trabajaban frases en francés y cuidadosamente las comparaban con el holandés; todos los días repetían lo que sabían, y agregaban nuevos conocimientos. Después de algún tiempo Jacotot observó, sorprendido, que el progreso que mostraban sus alumnos era inusual, puesto que prácticamente sin otra ayuda que un texto con su respectiva traducción, habían empezado a dominar las reglas de ortografía y gramática y podían aplicarlas correctamente. En virtud de estos avances, Jacotot creyó haber encontrado un método universal que serviría a todas las ramas del conocimiento, un método que ponía en entredicho el régimen de la *explicación*, pero que exigía de los estudiantes el esfuerzo y la voluntad de aprender por sí mismos.⁸³

Una pregunta se impone luego de la lectura del libro de Rancière y de ponderar la experiencia del pedagogo francés: ¿fue Jacotot un buen maestro?, ¿puede servirnos de modelo? Si admitimos que enseñó sobre el suelo de una lengua que desconocía y compartió la tarea común de traducción con sus estudiantes; si acordamos que acompañó a estudiantes que descubrieron potencias que desconocían, podría decirse que Jacotot ha sido un buen maestro. Pero además, Jacotot hizo otra cosa: trazó el terreno para que un desafío entusiasta sea posible. No hay posibilidades de ser un buen maestro o un buen profesor si no se enseña sobre la base de un desafío compartido con los estudiantes. La inventiva de Jacotot, que denunciaba así el atontamiento que podía comportar el régimen de la repetida explicación, no resulta, pues, muy distinta a la de cualquier buen profesor. ¿En qué consiste esa inventiva? *En proponer un desafío cognitivo que los estudiantes terminen aceptando como propio: he aquí un secreto del arte milenario de la enseñanza.*

Ahora bien, ¿puede Jacotot servirnos de modelo? El mismo Rancière advierte sobre el equívoco que

supondría querer fundar instituciones educativas sobre el principio y el método de enseñanza universal de Jacotot. Sin embargo, la cuestión es más profunda aún y reside en lo siguiente: ¿es lo mismo enseñar a un grupo de universitarios holandeses entusiastas que responden al desafío lanzado por una figura que tiene el prestigio de ser un revolucionario francés exiliado y perseguido por la restauración conservadora, que enseñar en condiciones, por así decirlo, destituidas y grises, donde el deseo de saber, lejos de investirse en objetos de conocimiento escolar o en la figura magisterial del profesor, circula tomado por la santa alianza mercantil?

Si aceptamos que han cambiado las condiciones, la pregunta puede retornar renovada, como lo no pensado por nosotros y para nosotros: ¿qué significa entonces ser, aquí y ahora, en tiempos de *bicentenario*, un buen maestro?

3. La esfinge argentina

Al pasar por los baños de Zonda, bajo las Armas de la Patria que en días más alegres había pintado en una sala, escribí con carbón estas palabras: On ne tue point les idées. El Gobierno, a quien se comunicó el hecho, mandó una comisión encargada de descifrar el jeroglífico, que se decía contener desahogos innobles, insultos y amenazas. Oída la traducción, “¡y bien!”, dijeron, “¿qué significa esto?”

Domingo Faustino Sarmiento, *Facundo*⁸⁴

¿Cómo se interpreta una cultura? ¿Cómo se lee ese conjunto de manifestaciones –obras, textos, músicas, voces, registros, memorias– de diversa índole, a partir de las cuáles una sociedad produce sentido allí donde la propia vida aparece rodeada de misterio, para que de ese modo, a través suyo, esa sociedad pueda comprenderse mejor a sí misma? Aún más: ¿por qué llamar *nacional* a una cultura? ¿Por qué llamar nacional a esas obras, textos, músicas, registros, memorias, que llamamos cultura?⁸⁵

Podríamos responder rápido y decir que la cultura es nacional porque es *nuestra*. Pero una respuesta tal abriría preguntas todavía más agudas, pues ¿quiénes están implicados en ese *nosotros*? ¿Quiénes serían los *otros* de ese nosotros? ¿Hay, dentro de ese nosotros, algo *propio*, algo que detentemos como propiedad? ¿Podríamos razonar así y decir entonces: “la *nación* es una *propiedad*”? En tal caso, ¿lo es de nosotros o lo es de los otros? ¿No convendría, en cambio, decir que ese nosotros no es sino una palabra *límite*, una palabra que reclama un cierre que resulta a todas luces imposible, porque los otros del nosotros son también *nuestros*, a tal punto que, si así no fuera, ese nosotros se cristalizaría de tal modo que el precio a pagar por su completitud no sería otro que el de la *muerte* misma?⁸⁶ Si fuera así, diríamos que hace nacional a nuestra cultura aquello que no tiene cierre, que lo propiamente argentino no es sino un conjunto de problemas que persisten a lo largo de nuestra historia y que demandan permanentemente ser resignificados. De aquí que podamos concluir, siguiendo una de

las pistas del ensayista Martínez Estrada que tanto influyeron sobre Saer y otros, que *lo nacional es menos una esencia a venerar que el conjunto de sus invariantes históricas*.⁸⁷

La figura que nos interesa invocar para reflexionar sobre algunas de estas invariantes es la ya citada del *enigma*, figura que atraviesa de manera recurrente nuestra cultura, tal como lo sugiere la cita de Sarmiento con la que abrimos este núcleo. Creemos que dicha figura puede resultarnos más que fértil para iniciar una lectura filosófica de ciertos núcleos de nuestra cultura, distinta a la que pueda hacerse desde la historia socio cultural o desde la historia de las ideas. Nuestro enfoque, si bien complementario con el histórico, se afina más en la interpretación de ciertos objetos y documentos de nuestra cultura que en el análisis de ciertos sucesos. Por eso mismo el tratamiento de los invariantes culturales bajo la forma de enigmas constituyentes resulta ser el modo de abordaje que hemos elegido para lo que llamaremos, provisoriamente, una *filosofía de la cultura*.

Antes de avanzar con nuestro planteo, conviene aclarar qué entendemos por “enigma”. En principio, no usamos la idea en el sentido que la utiliza, por ejemplo, el filósofo de las ciencias Thomas Kuhn, que la definía como un problema cuya solución está prevista de antemano, como si el enigma fuera la *x* de una ecuación que sólo resta despejar apelando a la aplicación de reglas ya delimitadas.⁸⁸ La idea de enigma tal como la usamos tiene un sentido aproximado al que le otorgan mitos clásicos como *Edipo*. En efecto, un enigma como el que tiene que resolver Edipo, supone un *desafío a los límites de conocimiento humano* o, en nuestro caso, al conjunto de respuestas que una cultura suele proveer a los interrogantes que ella misma se formula.

Por eso, cuando asociamos el concepto de enigma con la idea de *desafío*, nos referimos a aquella situación –dramática– en la cual una cultura produce interrogantes que no puede responder valiéndose de las respuestas hasta allí admitidas. Tal como aparece en el célebre inicio del *Facundo*, un enigma resulta un jeroglífico que obliga a construir nuevos diccionarios para la lengua nacional, diccionarios que sean acordes a las nuevas realidades que hay que comprender. Por esto mismo, en la medida en que la figura del enigma remite al problema de los límites del conocimiento, es que adquiere relevancia para la reflexión filosófica: señalando esos límites, los exhibe de un modo inusual y obliga a buscar nuevos saberes que contribuyan a reconducir lo enigmático al campo de lo que es posible explicar. *Lo enigmático constituye entonces un desafío porque se manifiesta no como la excepción que confirma la regla, sino más bien como aquello que la desquicia*. Por eso cuando aquí hablamos de enigma lo hacemos para referirnos a un conjunto de problemas que reclama un esfuerzo de comprensión inusual porque se presenta por fuera de los límites de lo esperado.

Pero además podemos pensar el concepto de enigma no sólo como un desafío que evidencia los límites del conocimiento comunitario, sino también como aquello que pone de manifiesto la crisis de los fundamentos políticos sobre los que se erige la vida comunitaria. La aproximación con la figura mítica de Edipo resulta otra vez productiva: si Edipo debe enfrentarse con la Esfinge, es porque de la correcta dilucidación del enigma que ella plantea depende el cese de la peste que asola la vida colectiva, esto es, de la resolución feliz del enigma depende la restitución del orden social.⁸⁹ Así, el enigma remite al nudo de la vida política, y la intensidad que genera su resolución guarda relación con el hecho de que su esclarecimiento devolvería a los hombres la llave que permitirá restituir el orden donde reina el caos, la protección donde gobierna la precariedad, la justicia donde manda la injusticia. Tenemos aquí otra

razón para sostener la figura del enigma: *pensarla habilita a reconocer los cimientos que sostienen –o que, en tiempos de crisis, dejan de sostener– la institución del lazo comunitario*.⁹⁰ Esta relación del enigma con los límites del conocimiento y con la institución del lazo comunitario, hace posible también que su figura sea fértil para interrogarse por el problema de las identidades individuales, culturales, nacionales. Aun cuando tenga una resolución trágica –de la que nuestro país puede dar testimonio, aunque no sea éste el único desenlace que puede asumir la querella por la identidad– *Edipo Rey* muestra la hondura del enigma para *abrir y sostener un interrogante sumamente relevante para un individuo o una comunidad: ¿quién/es soy (somos)?*⁹¹

En fin: la figura del enigma nos permite abordar filosóficamente problemas centrales del pensamiento argentino y de la cultura nacional. En primer lugar, porque remite, como vimos, al problema de los límites del conocimiento comunitario, esto es, nos permite pensar aquellas situaciones dramáticas en que una cultura no puede resolver aquellos interrogantes que ella misma se plantea; en segundo lugar, porque coloca en el centro de la reflexión la pregunta en torno a los fundamentos que regulan la vida social, allí donde las expectativas de estabilidad política se ven desmentidas por la realidad; por último, la figura del enigma resulta productiva para pensar las identidades colectivas, en la medida en que su resolución consiste en la revelación de la identidad de un sujeto.

Ahora bien: ¿qué enigmas de nuestra cultura proponemos específicamente pensar aquí? ¿Qué es aquello que se nos ofrece como *enigmático* y que ha involucrado a lo largo de nuestra historia cultural problemas relativos a los límites del conocimiento comunitario, a la organización política de nuestra nación y a sus querellas identitarias? En el primero de los tres apartados que siguen nos proponemos pensar los conceptos trascendentales de la cultura de este país: “Civilización y barbarie”. Proponemos hacerlo a partir de su imbricación recíproca, para ponderar hasta qué punto ambos conceptos pueden hoy colaborar en la elucidación de la cuestión nacional. En el segundo apartado abordamos un enigma concomitante con el primero, cuya gravitación resulta aún más categórica: “El eterno retorno de lo gauchesco” interroga pues esa voz, la del gaucho, –y la del género gauchesco– para establecer si los restos transfigurados de lo gauchesco portan aún hoy una presencia central en nuestra cultura. En el tercer apartado, “Las pasiones argentinas”, nos preguntamos por el miedo, la pena, el desprecio, y su vínculo con el amor, en tanto disposición constitutiva de nuestro ethos.

Nos interesa entonces presentar y trabajar estas cuestiones, pero no sólo por el valor que portan para develar aspectos clave de nuestra vida en común, sino por sus modos de inscripción en las instituciones de enseñanza. En efecto, ¿bajo qué formas sigue presente la dicotomía *civilización y barbarie* en la escuela? ¿Cómo se traman lo *gauchesco* y lo *facúndico* con las nuevas identidades juveniles? ¿Cómo se puede pensar la cuestión identitaria desde el magisterio? ¿Hay que producir nuevos diccionarios para habitar la escuela? ¿Cuáles son las *pasiones* que circundan en forma más perdurable nuestras prácticas docentes? Las páginas que siguen y los materiales elegidos, en tanto objetos y documentos de nuestro más cercano acervo cultural, no tienen otro horizonte que la escuela misma, pero a condición de pensarla inscrita en los desafíos que abren estas preguntas.

3.1. Civilización y barbarie

Todo lo que se da en estado puro es falso.

Rodolfo Kusch, *América profunda*⁹²

Todavía hacia fines del siglo XX, más precisamente en el año 1999, un conocido intelectual argentino –nos referimos a Horacio González– podía afirmar que la obra del ensayista Ezequiel Martínez Estrada nos colocaba frente a la *cuestión argentina*: “los meneos ‘bíblicos’ de Martínez Estrada no cesan de entregarnos una versión de la cuestión argentina, que es la que anunció el ensayismo del siglo XIX respecto a descifrar la esfinge nacional. Se trata de la pregunta misma sobre *qué* cultura crear y *con qué* forma de relación con las fuerzas técnicas y sociales. O dicho de otro modo, a *qué* llamar civilización y a *qué* barbarie, sin presuponer que el juego de esos conceptos se satisface con cualquier inmediata atribución fija de significados invariantes.”⁹³

¿Por qué Horacio González puede afirmar, a poco más de ciento cincuenta años de que Sarmiento escribiera la escena que da inicio al *Facundo* que en ella hay una vigencia que todavía hoy resulta imposible negar? ¿Qué puede leerse, acerca de nosotros mismos en esta escena *enigmática* en la que se apela a palabras de *otro idioma* para hablar de nuestro *propio idioma*? ¿Por qué allí encontramos lo que González denomina “cuestión argentina”?

Recordemos la escena: “A fines del año 1840, salía yo de mi patria desterrado por lástima, estropeado, lleno de cardenales, puntazos y golpes recibidos el día anterior en una de esas bacanales sangrientas de soldadesca y mazorqueros. Al pasar por los baños de Zonda, bajo las Armas de la Patria que en días más alegres había pintado en una sala, escribí con carbón estas palabras: *On ne tue point les idées*. El Gobierno, a quien se comunicó el hecho, mandó una comisión encargada de descifrar el jeroglífico, que se decía contener desahogos innobles, insultos y amenazas. Oída la traducción, ‘¡y bien!’, dijeron, ‘¿qué significa esto?’. Significaba simplemente, que venía a Chile, donde la libertad brillaba aún, y que me proponía hacer proyectar los rayos de las luces de su prensa hasta el otro lado de los Andes. Los que conocen mi conducta en Chile saben si he cumplido aquella protesta.”⁹⁴

Dijimos que se trata de una escena de innegable *actualidad*. Conviene aclarar ahora que el carácter actual de la escena no proviene de los significados específicos que Sarmiento en el siglo XIX, o Martínez Estrada en el siglo XX asociaron con la civilización y la barbarie. Antes que sus significados específicos, lo que nos interesa señalar es que dicho binomio importa por el campo de *problemas significativos* que permite leer. Dicho de otro modo: los conceptos civilización y barbarie importan menos por los significados que han adquirido a lo largo del tiempo que por el hecho de que en la definición misma de estos conceptos reside buena parte de lo que resulta significativo pensar para nuestra cultura: *civilización y barbarie no son más o menos importantes que otros conceptos; suelen ser la medida que utilizamos para designar qué es importante pensar entre nosotros*.

Si esto es así, ¿por dónde comenzar, por la *civilización* o por la *barbarie*? Formulemos una hipótesis para orientar la reflexión: si autores tan disímiles como Sarmiento, Hernández, Martínez Estrada, Borges, Walsh, o Kusch, son *clásicos* de nuestra cultura, es porque antes que pensar cada uno de

estos dos términos separadamente prefirieron preguntar por su imbricación, bajo la idea de que sólo del análisis de los préstamos recíprocos entre ambos componentes se podía desplegar el conjunto de tensiones que abriga la *esfinge argentina*. El carácter clásico de estos pensadores, nos atrevemos entonces a sostener, reside en que supieron ver que a la Argentina hay que pensarla más como un *espacio híbrido recorrido por tensiones que como una sustancia en estado puro*. Ninguno otro es el sentido de la cita del filósofo argentino Rodolfo Kusch con la que encabezamos este apartado: “Todo lo que se da en estado puro es falso”. La verdad, entonces, hay que buscarla en la hibridez, en la mezcla, en los préstamos recíprocos.

Exploremos la escena del *Facundo* que venimos comentando con el objetivo de desplegar ese mapa de tensiones que nos ofrece la *esfinge argentina*, pero sabiendo que lo mismo podríamos estar haciendo con varios de los pasajes de los otros autores que hemos nombrado. Reiteremos la pregunta: ¿en qué reside su vigencia? Se trata de una escena de frontera, una escena *límitrofe*, situada en un punto de junta pero al mismo tiempo de *demarcación*, un punto que une y disocia a la civilización de la barbarie.⁹⁵ Al ubicar en la *frontera* el primer episodio del libro Sarmiento nos advierte que aquello de lo cual se va a hablar en su *Facundo* está *escindido* de la persona que lo relata. Pero como de lo que se habla en el libro es de la *patria* misma, o, para ser más precisos, de ciertos sucesos que, según Sarmiento, han signado trágicamente el devenir de la revolución, nos vemos forzados a inferir que hay determinados rasgos de nuestra cultura que han hecho verosímil la idea de que sólo *se puede descubrir la verdad de nuestra nación del otro lado de la frontera*.

No deja de resultar sorprendente que el libro más prestigioso de la cultura argentina del siglo XIX comience con un episodio en la vida de un *exiliado*. Sin embargo, esta escena se reitera, con otros signos políticos y otras coyunturas, en el *Martín Fierro*, en los escritos póstumos de Alberdi y tantos otros manuscritos de exiliados políticos del siglo XX. La mirada del *exiliado*, pues, constituye una invariante histórica nacional: en esa mirada podemos leer el carácter frecuentemente *expulsivo* y poco hospitalario que ha adquirido nuestra cultura política en casi doscientos años de historia. Desde este punto de vista resulta interesante, en vísperas del Bicentenario, indagar por qué razón en nuestro país el *enigma* que planteaba la vida política nacional fue leído en términos *dilemáticos* –y excluyentes– antes que como un problema colectivo cuya resolución demandaba la cooperación de diversas perspectivas capaces de generar, *en común*, puntos de acuerdo e incluso de desacuerdo.

Dijimos que la frontera es un espacio de *imbricación*; también lo es de *demarcación*. Y aquí es evidente que Sarmiento pretende distinguir claramente qué corresponde a la *civilización* y qué a la *barbarie*, para así dirimir la cuestión nacional, esa misma de la cual hablaba Horacio González. Para esta tarea, parte de un presupuesto acorde con los principios liberales de su tiempo, para así afirmar que los que se han adueñado del cuerpo de la patria, *los bárbaros, son los que no hablan en francés* –y por eso no son capaces de descifrar la frase que escribe en los baños del Zonda–. Pero el enigma que corroe a Sarmiento es el siguiente: ¿cómo es posible que los que no saben leer en francés se hayan apoderado del cuerpo de la patria? ¿Qué lenguajes dominan los *bárbaros* que pueden gobernar los destinos de la nación no sólo haciendo uso de la violencia, sino también contando a su favor –los enemigos políticos de Rosas jamás lo negaron– con la adhesión de las masas? De aquí que la gran aporía que presenta la escena del *Facundo* sea justamente ésta: *que los que no saben leer en francés sin embargo dominan el lenguaje de las masas y,*

en cambio, los que dominan el supuesto lenguaje de la civilización no han sabido, sin embargo, descifrar los sueños colectivos.

Ahora bien, ¿quién puede dar cuenta de la aporía? Si pensar la nación ha significado estudiar los lenguajes de la civilización y de la barbarie, se entiende bien por qué la figura del *traductor* ha cobrado tanta relevancia en nuestra cultura, pues encarna el tipo de reflexión capaz de develar el enigma que plantea la *esfinge argentina*. Por supuesto, la figura del traductor no es una figura neutral, pues ¿qué significa traducir? ¿Significa descifrar el código de la barbarie partiendo del diccionario civilizado o descifrar el código de la civilización con los instrumentos del lenguaje bárbaro? ¿Cuál es entonces la traducción más *justa*? ¿En qué consiste, como diría el poeta Francisco Urondo, encontrar esa *palabra justa*?

De este modo nos acercamos a otro tema de larga duración en la cultura argentina: ¿cuál es la verdadera lengua nacional?, ¿cuál es, en términos borgeanos, *el idioma de los argentinos*? Debemos notar, ciertamente, que lo que se pone en juego en estas preguntas no es meramente una cuestión lingüística, sino eminentemente *identitaria y política*: se trata de saber cómo vamos a leer y actuar en esta nación que recibe el nombre de Argentina.⁹⁶ En efecto, la cuestión de la *identidad nacional* fue interpretada no pocas veces como una querella que obligaba a detectar una serie de características que pudieran ser asociadas con exclusividad a nuestra cultura. En estas intervenciones, Argentina se definía a través de la identificación con una serie de propiedades que la distinguían de cualquier otro país, de modo que revelar el enigma de la identidad nacional consistía en hallar las determinaciones ópticas que pusieran de manifiesto la argentinidad: la búsqueda de la raza nacional,⁹⁷ de un sujeto prototípico,⁹⁸ de un espacio y tiempo nacional,⁹⁹ estuvo guiada en no poca medida por esta *pre-comprensión* del enigma.

El filósofo Rodolfo Kusch, sin embargo, operó una transformación en este debate al modificar la pregunta. En efecto, para el autor de *América profunda*, las identidades colectivas no pueden ser reducidas a cosas: surgen como respuestas al modo en que concebimos *habitar* un territorio. Las identidades, por ello mismo, no son más que formas de dotar de sentido humano el suelo que habitamos. La pregunta que plantea Kusch se desplaza de la interrogación por el *ser* nacional a la reflexión respecto de los modos de *estar* en América. En una operación conceptual que viene a desmentir la exigencia sarmientina respecto de los modos de la civilización, Kusch afirmará que las culturas aborígenes del noroeste argentino han ofrecido respuestas más ricas al problema del *estar* en nuestro continente, que las supuestas traducciones del ideal civilizatorio en nuestros territorios.

¿No están nuestras escuelas atravesadas por interrogantes similares a los que puede suscitar la reflexión sobre estos trascendentales que son *civilización y barbarie*? ¿No se puede pensar la historia cultural argentina a partir de las diversas maneras en que la escuela ha traducido estos términos? Pero además ¿no se discute todavía cuáles son las fronteras de la escuela? ¿No están en cuestión los modos de observar y valorar la propia realidad escolar? ¿No resulta entonces un desafío para nuestros docentes releer herencias tanto como aprender a traducir los lenguajes que circulan hoy en las instituciones de enseñanza? En tal sentido, ¿sigue siendo relevante preguntar por el *ser de la escuela* o puede resultar más estimulante preguntar por el *estar*, por los modos inciertos que hoy nos interpelan a pensar su reinención?

Hemos sugerido un conjunto de problemas de nuestra cultura que adquieren relevancia para el pensar

filosófico: la *frontera* como espacio productivo para pensar el devenir nacional, la cuestión de las identidades colectivas, en especial, la identidad nacional, la figura de la traducción como ejercicio propio del tipo de intelectual capaz de develar el enigma. Hemos hecho este recorrido a partir del carácter enigmático de esas dos palabras clave del diccionario de nuestra cultura: *civilización y barbarie*. Pero para hacerlo hemos supuesto que en la imbricación de ambos conceptos podíamos reflexionar sobre eso que Horacio González denominaba la “cuestión argentina”. Proponemos ahora seguir pensando esta cuestión, pero a partir de otro tema que, aunque estrechamente ligado con lo presentado hasta aquí, merece, por su relevancia, un tratamiento autónomo, pues, *¿no es acaso el enigma de lo gauchesco el espejo en el que se mira un magisterio pensado como arte precario de la palabra justa?*

3.2. El eterno retorno de lo gauchesco

La guerra de la independencia inició las calamidades del gaucho. Éste iba a pagar hasta extinguirse el inexorable tributo de muerte que la sumisión comporta, cimentando la nacionalidad con su sangre. He aquí el motivo de su redención en la historia, la razón de la simpatía que nos inspira su sacrificio, no menos heroico por ser fatal [...] Es también la hora de su justificación en el estudio del poema que lo ha inmortalizado. Entonces hallamos que todo cuanto es origen propiamente nacional, viene de él. La guerra de la independencia que nos emancipó; la guerra civil que nos constituyó; la guerra con los indios que suprimió la barbarie en la totalidad del territorio; la fuente de nuestra literatura; las prendas y defectos fundamentales de nuestro carácter; las instituciones más peculiares, como el caudillaje, fundamento de la federación, y la estancia que ha civilizado el desierto: en todo esto destácase como tipo.

Leopoldo Lugones, *El payador*¹⁰⁰

Para matar a Martín Fierro, que era un testigo impertinente, hubo de destruirselo por su conversión en mito heroico y patriótico. Para que vuelva a vivir no basta resucitarlo: hay que transfigurarlo.

Ezequiel Martínez Estrada, *Muerte y transfiguración de Martín Fierro*¹⁰¹

¿Por qué es enigmático lo *gauchesco*? ¿Por qué podemos hablar aquí de su *eterno retorno*? Hemos dicho que civilización y barbarie constituyen los *trascendentales* de la cultura argentina, esto es, que son los conceptos que demarcan aquel espacio al interior del cual cobra sentido lo que es significativo pensar. Algo análogo, pero no equivalente, podemos decir en torno a lo *gauchesco*, ya que esta categoría nos coloca no meramente ante un interrogante que las distintas generaciones de argentinos han intentado elucidar. Lo *gauchesco* es aquello que por su ambigüedad constitutiva asume en Argentina la forma lo enigmático. Sostendremos pues, como hipótesis, que *aquello que parece más claramente argentino –lo gauchesco– es sin embargo lo más difícil de esclarecer, porque su único contenido patente es su misma forma enigmática y ambivalente*.¹⁰²

¿A qué nos referimos con el carácter ambiguo de lo *gauchesco*? Podemos comenzar a abordar este pro-

blema remitiéndonos, otra vez, al *Facundo*, texto que se inscribe en el *género gauchesco* no como un capítulo más, sino más bien como el que configura las condiciones de posibilidad de su enunciación, en tanto delimita el conjunto de tensiones que se condensan en *lo gauchesco*. Dice allí Sarmiento:

“Facundo reaparece después, en Buenos Aires, donde en 1810 es enrolado, como recluta, en el regimiento de *Arribeños* que mandaba el general Ocampo, su compatriota, después presidente de Charcas. La carrera gloriosa de las armas se abría para él, con los primeros rayos del sol de Mayo; y no hay duda, que, con el temple de alma con que estaba dotado, con sus instintos de destrucción y carnicería, Facundo, moralizado por la disciplina y ennoblecido por la sublimidad del objeto de lucha, habría vuelto un día del Perú, Chile o Bolivia, vuelto uno de los generales de la República Argentina, como tantos otros valientes gauchos, que principiaron su carrera desde el humilde puesto de soldado. Pero el alma de Quiroga no podía sufrir el yugo de la disciplina, el orden del cuartel ni la demora de los ascensos.”¹⁰³

Si este párrafo abre la *serie gauchesca*, es porque en él la palabra *gaucho* supone una fundamental ambivalencia sobre la cual todavía hoy discute la cultura política argentina; en efecto, para que sea posible el género *gauchesco*, el gaucho debe poder ser, bien un delincuente o desertor, bien un trabajador o un soldado de la patria, esto es, bien puede ocupar el espacio de la *ilegalidad*, bien puede ocupar el espacio de la *legalidad*. Es lo que dice Sarmiento: *pudiendo haber sido un soldado de la patria, Facundo sin embargo decide ser un caudillo popular*. El espacio de discusión política que aquí se abre es notable: entre el Sol de Mayo y su desafío, el género *gauchesco* se constituye como una permanente reflexión en torno a los puntos de conflicto más significativos de nuestra cultura: civilización y barbarie, cultura rural y cultura urbana, masas y elites, revolución y guerra, ley y trasgresión. Y si esto es así, lo es, como habíamos dicho antes, porque el significado de esa “voz” que es el gaucho resulta ser en sí misma enigmática. Entender *quién es el gaucho*: he aquí el enigma de todos los enigmas.¹⁰⁴

Espacio ambiguo por excelencia, lo *gauchesco* ofrece una clave para entender nuestra cultura e historia nacional. En tanto campo para pensar los pasajes y los vasos comunicantes entre ilegalidad y legalidad, sectores dominantes y sectores subalternos, pueblo y Estado, podemos establecer una subdivisión al interior del género, partiendo, justamente, de los modos en que se ha pretendido *dirimir* o *clausurar* esa ambigüedad constitutiva del género. En este sentido, y a manera de hipótesis, podemos decir que si el siglo XIX argentino es un *campo de disputa* en torno a la *voz del gaucho*, el siglo XX, en cambio, es un *campo de disputa* en torno al *mito gaucho*.

Desarrollemos esta hipótesis. Para hacerlo, debemos introducir aquí la figura del *cantor* o del *payador*, figura célebre del género –no hace falta recordar que *Martín Fierro* se define, en primer lugar, como cantor, tal como podemos ver en los primeros versos de la *Ida*–. ¿Cómo aparece esta figura? En el *Facundo* se cuenta la escena en que un *gaucho cantor*, a orillas del río Paraná, y en altas horas de la noche, debe huir repentinamente de una partida militar que lo persigue por haber contravenido la ley, justo en el momento en que, con sus versos, deleitaba a un público que a su alrededor había improvisado una *fiesta comunitaria*. En esta escena, el gaucho cantor logra escapar cruzando el río, lo cual constituye toda una metáfora acerca del estatuto del “gaucho” en el contexto de la lucha política y facciosa decimonónica. El gaucho, en este caso el gaucho cantor, está y al mismo tiempo no está al interior de la vida que regula la ley; entretiene a su público, recibe las simpatías populares, forma

parte indiscutida de la cultura popular, pero todavía es villano: debe cruzar la frontera de la ley para preservar su vida. De este modo, masas, poeta y legalidad aparecen en una relación de alta tensión.¹⁰⁵

Podríamos preguntar: ¿en qué momento, si hay tal, pueblo, poeta (letrado, intelectual) y Estado ya no aparecen reñidos como en esta escena del *Facundo*? Este interrogante es equivalente al siguiente: ¿en qué momento ya no se torna necesario *disputar la voz* del gaucho, porque todos los conflictos políticos decisivos se han dirimido? O dicho de otro modo: ¿en qué momento, si hay tal, la voz del gaucho se ha convertido por fin en un *gaucho patriota*, operándose así el pasaje de la ilegalidad a la legalidad?¹⁰⁶

Es en *El Payador* de Lugones donde encontramos la –pretendida– conciliación entre, justamente, el *gaucho cantor*, el poeta y el Estado. Es conocida esta intervención de Lugones: invocando un acervo de ideas fácilmente reconocibles en los tópicos de las derechas políticas, y en el que no se disimula el recelo y la intolerancia frente a la presencia de las masas inmigrantes de esa Buenos Aires de principio de siglo, el poeta cordobés sostendrá frente a un auditorio en el que está presente el presidente de la República –Roque Sáenz Peña– que el *Martín Fierro* es el poema épico nacional y el gaucho el sujeto más representativo de la Argentina. Se trata así de un texto en que la misma operación que sentencia la muerte del gaucho, oficia, a la vez, su mitificación.

Sabemos que esta interpretación lugoniana del *Martín Fierro* ha sido altamente debatida. Sin embargo, su crucial importancia reside menos en su particular y a todas luces insostenible interpretación del texto de Hernández, que en la operación misma de convertir a ese personaje literario en un *mito colectivo*. En efecto, todo el siglo XX argentino –de Borges a Carlos Astrada, de Atahualpa Yupanqui a Pino Solanas– acepta la *muerte del gaucho* para, a partir de allí, discutir intensamente por el sentido que ese mito debería, transfigurado, asumir. Y ello va a ocurrir cada vez que al interior de nuestro cuerpo político al menos dos grupos pretendan disputarse el favor de las masas. En suma: si en el siglo XIX la disputa es en torno a la voz del gaucho, a los usos del cuerpo del gaucho –sea a favor de la causas revolucionaria, la rosista, la anti-rosista, la unitaria, la federal– en el siglo XX la discusión aparece mediada por la disputa en torno a la significación del, para decirlo con el filósofo Carlos Astrada, *mito gaucho*.¹⁰⁷

Por último, la ambigüedad en torno de lo *gauchesco* reaparece en nuestros días en el ícono tal vez más representativo de los sectores populares: *el gauchito Gil*. En efecto, el Gauchito Gil puede representar variadamente a los sectores populares: por un lado, como *símbolo de trasgresión*, de persecución injusta y en definitiva de identificación para los que viven al límite; por otro lado, como símbolo de protección que todavía *cumple y dignifica* a sus creyentes, tal como lo demuestran las cartas, banderas y demás inscripciones que, en agradecimiento, los devotos obsequian día a día en los múltiples santuarios que se han erigido en todo el país para homenajearlo.¹⁰⁸

Pensar la voz del gaucho, pensar el mito de lo gauchesco, ha sido sin dudas uno de los enigmas fundamentales de nuestra cultura política; palabra fundamental con la que podemos reflexionar sobre temas tan relevantes como el vínculo entre masas y elites, pueblo y Estado, legalidad e ilegalismo. ¿No es “*gaucho*” también el vocablo que ha sido objeto de una búsqueda colectiva a la que ninguna cultura renuncia: la de una voz justa? Tal vez esa voz resuena todavía en los muros escolares: es preciso oírla bien, antes que extinga su fuerza bajo la ignorancia supina de los sólo leen el presente con diccionarios que, de tan civilizados, resultan obsoletos.

3.3. Las pasiones argentinas

El amor es una fuente importante, si no la primitiva, de la autoridad.

Sigmund Freud, *Tres ensayos sobre teoría sexual*¹⁰⁹

Hemos analizado un conjunto de problemas que atraviesan nuestra cultura a partir de esos prismas que proveían *civilización y barbarie* y lo *gauchesco*. Cabe ahora agregar un nuevo ángulo en nuestra reflexión: el de las *pasiones*, tema que abarca la historia misma de la filosofía. Ahora bien: ¿qué vínculos, qué puntos de encuentro se pueden trazar entre ese fascinante campo de experiencia que son las pasiones humanas y la historia de una nación? ¿Se puede establecer alguna relación entre los afectos y la vida política nacional? Sabemos que una nación se organiza a partir de un conjunto de reglas, sean jurídicas o consuetudinarias, que contribuyen a pautar la vida cotidiana de sus habitantes. Pero no en menor medida, una comunidad supone un conjunto de afectos que modulan su modo de *estar* en un territorio. Por eso mismo pensar las pasiones resulta ser una forma de indagar por la dimensión afectiva de los vínculos que sostienen la vida comunitaria.

Si bien es cierto que al interior de una nación es posible desplegar el amplio y complejo abanico de pasiones humanas, también lo es que ciertas pasiones adquieren mayor relevancia que otras en la medida que, a través de su impulso, se concretizan *prácticas sociales* y se sedimentan distintos *modos de vincularse* con la propia nación. Lo que nos interesa preguntar aquí es por qué ciertas pasiones aparecen muy nítidamente asociadas con determinadas formas culturales, de qué modo la predominancia de ciertos afectos permite interpretar rasgos decisivos de la cultura, en fin, por qué ciertas pasiones, en combinación con otras, se tornan hegemónicas y conforman lo que aquí denominaremos *estructuras del sentir*, esto es, modulaciones de raigambre social que inciden en planos incluso preideológicos para definir el tipo de vinculación que asumimos con nuestro propio territorio.

Cabe decir que el carácter *nacional* de estas pasiones, eso mismo que nos permite aquí hablar de *pasiones argentinas*, no guarda ninguna deuda con alguna definición esencialista de nación; dicho de otro modo, no creemos que existan pasiones nacionales “por naturaleza”, estamos dispuestos a sostener, antes bien, que el carácter nacional de las pasiones se reconoce en el hecho de que forman parte constitutiva de nuestra historia, en la medida en que han condicionado intensamente la manera que tenemos de *habitar* nuestra nación; y porque forman parte de nuestra historia y definen el modo en que *habitamos* la nación, e inciden en los esquemas sociales de percepción de la realidad, es que afirmamos que las pasiones constituyen una vía privilegiada para pensar esto que seguimos llamando Argentina.

Podemos dar un paso más y sugerir la siguiente hipótesis: indagar el estatuto de las pasiones nacionales es un momento fundamental en la reflexión en torno a la vida política de la nación, ya que, como lo sugiere la cita de Freud que encabeza este apartado, las pasiones son un objeto de indagación eminentemente *político*. En este sentido, nuestra hipótesis hace suya la idea de que *los afectos son instancias determinantes de soldadura pero también de erosión del lazo social y político*, de modo tal que pensar qué pasiones resultaron dominantes en una nación constituye un momento decisivo de la reflexión acerca del tipo de vínculo que se tramó al interior de un territorio. Dado que el tema exigiría un tratamiento

y extensión que aquí no podríamos darle proponemos pensar tres escenas que nos ofrecerán diversos ángulos de abordaje de este problema.

Comencemos con una escena de *Radiografía de la pampa*, dedicada a analizar el vínculo que el conquistador español establece con el *espacio americano*. Debemos decir, para subrayar su importancia, que en la pesimista economía argumentativa de Martínez Estrada, la *subjetividad conquistadora* es una marca indeleble que recorrerá a todas las generaciones de argentinos, de modo que hablar del conquistador significa hablar, prácticamente, de buena parte de la cultura argentina: en efecto, en esta mirada marcadamente oscura, los argentinos aparecen como *conquistadores en medio de un territorio bárbaro*. Así narra Martínez Estrada el cruce entre esta subjetividad conquistadora y América:

“El miedo estaba esperando al primer soldado. Su propio temor lo amenazaba, y llenó de fantasmas la soledad. La naturaleza se mostraba en su abierta sencillez y él traía una complicada imagen de ella [...] No contento con despojarlos [a los indios] de sus tierras, con arrebatarles sus mujeres y esclavizar a sus hijos, quiso exterminarlos como espectros. Sintió miedo en las travesías por rutas vírgenes y desconocidas, con la mirada en el horizonte días y noches, en el acecho del peligro y del prodigio, como si anduviese hacia la muerte [...] El indio reconoció bien pronto al enemigo y encontró que era vencido con armas diabólicas. Tuvo miedo y se hizo feroz al defenderse: las cosas conocidas, el paisaje que le infundía ancestral seguridad, se pobló de diablos furiosos. Desde entonces fue la ley del odio, por recíproco temor, lo que imperó. Huir o acometer, como entre las bestias que están rodeadas de soledad, y de espanto, era lo mismo.”¹¹⁰

La escena, como vemos, es desoladora, y dista de muchas que han descrito el cruce entre el europeo y el indio. Pensemos simplemente en el modo en que Ricardo Rojas, un intelectual muy importante de principios de siglo XX, presentaba esta misma escena en libros como *Blasón de Plata*. En efecto, lo que para Rojas aparecía como un *encuentro* relativamente armonioso que hacía posible creer entonces en la idea –cara a nuestra cultura– del “crisol de razas”, para Martínez Estrada resultaba, en cambio, una verdadera lucha violenta y desigual que sólo podría arrojar resultados desoladores. ¿Cuáles serían esos resultados y en qué sentido nos permitirían pensar la cuestión de las *pasiones nacionales*?

En la escena estradiana el *miedo* aparece como una pasión constitutiva de nuestra cultura. De hecho, la escena seleccionada pertenece al capítulo del libro que justamente se titula “Miedo”. ¿Por qué el miedo adquiere tanta importancia aquí? Por un lado, el miedo es signo de que en nuestro territorio los lazos comunitarios son débiles y precarios; por otro, el miedo aparece acompañado de angustia cada vez que, en el presente, se reitera esta escena de violencia entre el conquistador y el indio: en efecto, para Martínez Estrada –y en este punto lo seguirán intérpretes de nuestra cultura como David Viñas y, en gran medida, todo el arco político y revolucionario de los años sesenta– la cultura argentina no se funda en un “pacto amistoso” sino en el acto tal vez más violento que pueda imaginarse: *la violación*.

Este patrón violento media constitutivamente *la relación con los otros*: de aquí que el *odio* y la *discordia* entre los argentinos sean afectos recurrentes de nuestra cultura;¹¹¹ pero también este patrón media la relación con el propio territorio, con el propio suelo. En efecto, el conquistador concibe a su tierra no como *madre*, no como espacio en que fundamentalmente se podrá desarrollar ni más ni menos que una biografía, sino pura y exclusivamente como *oportunidad de negocios* o como *posesión*, lo cual incide

notoriamente en las concepciones netamente *extractivas* (antes que *productivas*) que median entre los propietarios del suelo y la tierra misma. De esta manera, para Martínez Estrada la única forma de *amor* que puede conocer el conquistador es la de la posesión o el dominio absoluto: tal es su inseguridad. Hay pues una relación entre el miedo y la imposibilidad de construir colectivamente una comunidad. En realidad, el miedo refuerza la inseguridad, y la inseguridad la búsqueda de la posesión de determinados bienes que, aunque imaginariamente parecen brindar algún reparo, en realidad no hacen más que multiplicar la violencia originaria.¹¹²

¿Podemos, de todos modos, localizar otras “escenas fundamentales” de nuestra cultura en las que, por ejemplo, el *amor* no aparezca bajo la pretensión de dominio absoluto de su objeto? Los versos iniciales del *Martín Fierro*, texto fundamental para pensar nuestra cultura, nos ofrecen algunas pistas en este sentido. Recordemos esos versos: “Aquí me pongo a cantar/ Al compás de la vigüela / Que al hombre que lo desvela / Una pena extraordinaria / Como la ave solitaria / Con el cantar se consuela”.¹¹³

En principio, ya al comienzo del poema aparece otra pasión significativa de nuestra cultura: la *pena*. Sabemos que esta pasión compone con otros afectos, como por ejemplo la *nostalgia* y la *melancolía*, un universo sentimental cuyos acordes podemos oír en versiones tan disímiles de nuestra cultura como los cielitos, la música del noroeste y el tango. La obra de un artista muy importante del siglo XX argentino, nos referimos a Atahualpa Yupanqui, puede pensarse esencialmente como un intento de ponerse a la escucha de estos acordes, de estas vibraciones del sentir nacional, a tal punto que una de sus composiciones más famosas, *El arriero*, que ha sido reversionada por diversos intérpretes del rock nacional, recupera en su estribillo el problema de la *pena* de los hombres pertenecientes a los sectores subalternos.

Ahora bien: ¿por qué motivos solemos *apenarnos*? O mejor, para ser fieles al texto de José Hernández, ¿qué estado de cosas, qué situación es capaz de provocar no sólo una pena, sino una *pena extraordinaria*? ¿En qué residirá el carácter “extraordinario” de ese *andar penando*? Lo extraordinario de la pena de Martín Fierro no consiste sino en el propio *andar penando*. Se trata del cantar de quien, queriendo vivir en nación junto con los suyos, esto es, con su prole, resulta sin embargo despojado de sus bienes y obligado a marchar a la frontera. De aquí que pueda decirse que Martín Fierro sea el exiliado más célebre aunque lamentablemente no el único, de la cultura Argentina.

La pena extraordinaria del *Martín Fierro* remite a la otra pasión que mencionamos más arriba: el *amor*. Un amor que desea aquello que, por razones políticas, no pueden tener: *patria*. Un amor que no remite a la idea de dominio absoluto del objeto, tal como aparecía en el conquistador; antes bien se trata del amor *escindido* propio de quien, por haber sido arrojado a los límites de una cultura, se lanza a buscar lo que no puede tener. De esta forma del amor escindido, claro está, surge una de las pasiones más importantes de la cultura política argentina, cultura que dialoga, tal como indicamos a comienzo de este módulo, con las figuras del extranjero y del exiliado: *el deseo de volver*. Bien conocen estas formas del *amor* vastos contingentes de argentinos, desde los exiliados políticos que constituían el frente opositor al rosismo en el siglo XIX hasta, más recientemente, los ex combatientes de Malvinas, pasando, por los éxodos políticos, económicos y por las movilizaciones populares que, por mucho tiempo, lucharon por la vuelta a la Argentina de Juan Domingo Perón. Así, lo que propone José Hernández en estos notables primeros versos del *Martín Fierro* constituye todo un programa para pensar lo que podemos llamar *cultura nacional*.

Vayamos a la última escena que proponemos para pensar el vínculo entre pasiones y política. Es la escena de Azucena Villaflor, registrada ante las cámaras televisivas, en la que pide por la aparición con vida de los –y aquí aparece otro terrible nombre argentino– *desaparecidos*.¹⁴ Sabemos que Azucena Villaflor no mucho tiempo después de esa escena será desaparecida. En la escena aparece otra figura del *amor*, distinta a la que presentamos con el *Martín Fierro*. ¿Por qué? Porque esa imagen es la imagen de alguien que sabemos que ha sido asesinada, que le habla a los vivos de una manera completamente novedosa en la historia de nuestro país. Porque Azucena Villaflor no habla aquí como un *pasado* –al decir de Marx– que asume la forma de una “pesadilla que oprime el cerebro de los vivos”. Ciertamente, la década del setenta y fundamentalmente el accionar de la dictadura militar, tiene mucho de pesadillesco. Sin embargo, en la imagen de Azucena Villaflor de lo que se trata es de pedir por la *vida*. En este sentido, la imagen tampoco puede ser interpretada como un simple *espectro* del pasado, tal como, por ejemplo, Sarmiento invocaba la “sombra terrible del Facundo”.

Es cierto que en la imagen de Azucena Villaflor encontramos una cifra para entender nuestra vida política contemporánea, tal como Sarmiento creía que en la figura de Facundo se condensaban buena parte de los problemas políticos de su tiempo. Pero la imagen dice todavía más que esa cifra: en un país que ha sido sumamente violento e inhospitalario, Villaflor pide por la vida. Por eso tampoco esa imagen remite a otras de las formas recurrentes de invocar nuestro pasado: la forma del *mito*. Porque el tiempo del mito es el del “eterno retorno”, mientras que el amor que se trasluce en la escena de Azucena Villaflor es, en cambio, un acontecimiento para nuestra cultura: *invocar a la vida, no sólo allí donde tantas veces ha gobernado la muerte, sino en la sede misma de la muerte, esto es, a metros del sitio en que se nucleaba el poder desaparecedor, a instantes de ser ella misma desaparecida*.

Porque pide por la vida justo allí donde pretende gobernar la muerte: ¿no resulta esta imagen de Azucena Villaflor toda una metáfora de lo que puede ser el fundamento de nuestra cultura nacional, ese conjunto de manifestaciones puestas en obras, en textos, en música, en voces, en registros, en memorias? *¿Acaso no es una cultura nacional esa búsqueda propia y universal a la vez, que tiene como mandato sustraerle a la muerte –al paso del tiempo, a la injusticia de los hombres– el dominio de la vida? ¿Acaso puede pensarse siquiera una escuela sin ese gesto que funda comunidad?*

Interludio 3. Escuela

Así [en América] no se ha logrado formar comunidades, sino sólo conglomerados, bancos coralíferos de hombres. En estos conglomerados de criaturas sin nada espiritual en común, la inseguridad profunda, la conciencia anormalmente aguda de la precariedad, son corrosivos que suscitan todo un sistema ético negativo –visible o pronto a aflorar en cualquier momento– cuyos atributos son la avidez desmesurada, la ostentación, las diferencias sociales vertiginosas, el falso refinamiento, la barbarie, el abuso, la ironía, la pasividad, la desconfianza, etc.

Héctor Murena, *El pecado original de América*

En las últimas décadas se fueron acumulando imágenes de la escuela que trataron de describir su historia, efectuar un balance, y, al mismo tiempo, señalar su transformación, su crisis, su agonía: la escuela entonces fue leída como institución de amparo, como lugar hospitalario e integrador, como vehículo de igualdad, progreso y acenso social, pero también como frontera, galpón, límite, depósito, vehículo de desigualdad social y disciplinamiento masivo. En el mismo movimiento en el que se revisitó su historia y se puso en entredicho su estatuto contemporáneo, ciertos conceptos fueron deconstruidos: los de *disciplina* y *autoridad* fueron los que han suscitado mayores análisis. Pero también conceptos ligados al imaginario ilustrado como *civilización*, *igualdad*, *libertad* y *progreso*, fueron criticados con despiadado –y no siempre justo– rigor.

El hecho es que, conforme se anunciaba su ruina, conforme se realizaba la ceremonia de destitución, no ha dejado de hablarse de la escuela: desquiciada, criticada, parodiada, la escuela, –quizás como el Estado mismo–, fue sepultada demasiado rápido por un alud de significaciones. Como si hubiéramos querido deshacernos del cuerpo del delito –¡oh, qué mal le hicimos a nuestros niños!–, pretendimos arrasar con esa maquinaria de formación cuya resistencia a los embates del mercado y a los juegos tecnológicos sigue resultándonos sorprendente.

Hoy tenemos otra impresión. Hoy tenemos otra necesidad. Como si luego de tantos libros y de tantas nominaciones sobre la escuela hiciera falta algo así como una *epojé fenomenológica* para limpiar el terreno y volver a pensarla invocando un vacío. Ahora bien, ¿qué nos queda de la escuela si efectuamos ese movimiento? ¿Unos edificios, unas estructuras de madera y de cemento que alojan a decenas o cientos de personas? ¿Unas personas mayores llamadas maestros y otras más jóvenes llamadas alumnos? ¿Unos objetos que sirven para que esas personas se sienten, escriban, piensen? ¿Unos reglamentos, unas normas para hacer posible la convivencia?

Pero, ¿no es esta descripción demasiado ostensible todavía, demasiado parecida a la descripción de otras instituciones? Se nos dirá, con cierta razón: en esa descripción hay jóvenes y adultos, unos enseñan, los otros aprenden, y ese tipo de prácticas sólo las encontramos en la escuela. Pero, así descripta –diremos nosotros– esa situación también la encontramos en los clubes, en los encuentros intrafamiliares, en talleres municipales, o en ciertas actividades comunitarias que realizan instituciones no gubernamentales.

*¿Qué es, entonces, esa otra cosa que pasa en las escuelas que habitamos y que las hace imprescindibles, únicas, singulares? ¿Qué es aquello que sólo sucede o puede suceder en la escuela mientras sostengamos la decisión de vivir en nación? Lo singular de la escuela, es preciso decirlo una vez más, no está en sus paredes, ni en los adultos, ni en los jóvenes, ni en la situación de enseñanza-aprendizaje. La escuela es singular porque inviste –y se inviste como– un tipo de deseo que ninguna otra institución reconoce con tanta fuerza y claridad como ella: *el deseo de lo común*.*

En el movimiento de cuestionamiento de las estructuras escolares que tuvo lugar en las décadas signadas por los más feroces enunciados del neoliberalismo, fue la silenciosa destrucción de un pensamiento de lo común que operó a través del canto de sirena de las diferencias –canto que asociaba lo común al autoritarismo estatal– la mayor fuente de erosión de la escuela como tal.

Pero lo común no es ya patrimonio de un Estado autoritario que impone la única versión de la historia a través de los relatos escolares. Aunque puede, y en más de una ocasión debe inscribirse en el Estado, el deseo de lo común que la escuela inviste hoy está atravesado por litigios, saberes y pasiones de todo tipo. Esa riqueza hace de *la escuela el único lugar en que se inviste con claridad el deseo de hacer posible la producción misma de lo común en el colectivo social*.

La filosofía, en tanto pensamiento de lo común, tiene en la escuela aquel objeto que ha resistido la destrucción en virtud de permanecer fiel, a pesar de todo, al deseo que inviste. La escuela en tanto institución que inviste el deseo de lo común puede tener en la filosofía una compañera dispuesta a pensar aquello que, para usar la expresión de Murena, los habitantes del *conglomerado* se niegan a pensar, esto es, si vale la pena poner en suspenso ese “sistema ético negativo –visible o pronto a aflorar en cualquier momento– cuyos atributos son la avidez desmesurada, la ostentación, las diferencias sociales vertiginosas, el falso refinamiento, la barbarie, el abuso, la ironía, la pasividad, la desconfianza”, para seguir, a pesar de todo, construyendo comunidad.”¹⁵

Filmografía sugerida

1. El deseo de saber

2001. Odisea del espacio (Reino Unido, 1968), Dir. Stanley Kubrick.

El vientre del arquitecto (Reino Unido, 1987), Dir. Peter Greenaway.

12 monos (Estados Unidos, 1995), Dir. Terry Gilliam.

Abre los ojos (España, Francia e Italia, 1997), Dir. Alejandro Amenábar.

The Truman Show (Estados Unidos, 1998), Dir. Peter Weir.

Pi. El orden del caos (Estados Unidos, 1998), Dir. Darren Aronofsky.

La lengua de las mariposas (España, 1999), Dir. José Luis Cuerda.

The Matrix (Estados Unidos, 1999), Dir. Andy y Larry Wachowski.

Corre Lola corre (Alemania, 1999), Dir. Tom Tykwer.

Caterina en Roma (Italia, 2003), Dir. Paolo Virzi.

2. La vida en común

Metrópolis (Alemania, 1927), Dir. Fritz Lang.

El ciudadano (Estados Unidos, 1941), Dir. Orson Welles.

Teorema (Italia, 1968), Dir. Pasolini.

La naranja mecánica (Reino Unido y Estados Unidos, 1971), Dir. Stanley Kubrick.

Haz lo correcto (Estados Unidos, 1989), Dir., Spike Lee.

Aprile (Italia y Francia, 1998), Dir. Nanni Moretti.

La aldea (Estados Unidos, 2004), Dir. Night Shyamalan.

Cache, escondido (Francia, Austria, Alemania e Italia, 2006), Dir. Michael Haneke.

Entre los muros (Francia, 2008), Dir. Laurent Cantet.

3. La esfinge argentina

La guerra gaucha (Argentina, 1942), Dir. Lucas Demare.

Juan Moreira (Argentina, 1973), Dir. Leonardo Favio.

Los hijos de Fierro (Argentina, 1975), Dir. Fernando Pino Solanas.

La película del rey (Argentina, 1986), Dir. Carlos Sorín.

Pizza, birra, faso (Argentina, 1997), Dir. Bruno Stagnaro y Adrián Gaetano.

La ciénaga (Argentina, España y Francia, 2000), Dir. Lucrecia Martel.

Un oso rojo (Argentina, 2002), Dir. Adrián Gaetano.

Los rubios (Argentina, 2003), Dir. Albertina Carri.

Opus (Argentina, 2004), Dir. Mariano Donoso.

Referencias bibliográficas

¹ Derrida, J. (2000): *La hospitalidad*. Buenos Aires: La Flor.

² Es sabido que los contornos de la filosofía son muy difíciles de circunscribir. No obstante, toda nuestra tentativa se orienta menos a definir esos contornos que a recorrerlos con nuestros futuros docentes. Para una excelente tratamiento de la cuestión, ver: Deleuze, G. y Guattari, F. (1993): *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama

³ Una de las decisiones fundamentales que sostiene la elaboración teórica de este módulo remite a la negativa de proponer contenidos bajo el criterio lineal de la historia de los autores y corrientes de la filosofía. Asumimos que la filosofía es también ese pasado en constante reactualización, pero creemos necesario orientar la formación de nuestros docentes hacia *problemas* que puedan hacerse patentes en sus propias situaciones prácticas.

⁴ Platón (1993): *Apología de Sócrates*. Buenos Aires: Gredos.

⁵ Merleau-Ponty, M. (2006): *Elogio de la filosofía*. Buenos Aires: Nueva visión.

⁶ El lenguaje de los fundamentos es el que se organiza en torno de la pregunta por el ser de las cosas que son, por *lo que es en tanto que es*. Pregunta que ya encontramos en el poema de Parménides y en los fragmentos de Heráclito, y, sistemáticamente formulada, ya en el Platón del *Sofista* o en la *Metafísica* de Aristóteles.

⁷ Aristóteles (2000): *Metafísica*. Buenos Aires: Sudamericana. Tanto en la metafísica como en su ética Aristóteles desliga el *saber teórico* de la utilidad directa. En el *Teeteto*, Platón relata el célebre ejemplo en el cual Tales, paradigma del sabio, camina observando las estrellas y cae en un pozo ante una joven muchacha que se burla de él “pues se afanaba en saber lo que había en el cielo pero le pasaba desapercibido lo que tenía delante suyo”. Ver Platón (1990): *Teeteto*. Barcelona: Anthropos.

⁸ Las acusaciones que se hacen a Sócrates –impiedad respecto de los dioses de la ciudad y corrupción de los jóvenes– dan cuenta de ello. Ver Platón (1993): *Apología de Sócrates*. Buenos Aires: Gredos.

⁹ En el tercer núcleo de sentido trabajaremos aún más sobre esta idea, pero a modo de anticipación llamaremos *invariante histórica* a un problema significativo de la cultura que reclama por su persistencia ser resignificado. A pesar de su forma paradójal –solemos asociar lo *histórico* con aquello que cambia, mientras que, por el contrario, asociamos lo *invariante* con lo que no es susceptible de transformación– el concepto de *invariante histórico* resulta útil para construir una trama pensable de la historia de nuestra nación, en la medida en que remite a aquello que *permanece pero sólo porque varía*, como aquello que siendo lo mismo resulta de todos modos novedoso para las distintas generaciones, como lo que siempre estuvo y, sin embargo, nunca pudo consumarse, en fin, como aquello que permite pensar el devenir histórico de una nación porque persiste en el modo de lo que perdura como algo irresuelto, sin cierre.

¹⁰ Heidegger, M. (2004): *¿Qué es la filosofía?* Buenos Aires: Herder.

¹¹ Saer, J.J. (1998): “El arte de narrar” en *El arte de narrar*. Buenos Aires: Seix Barral.

¹² Borges, J.L. (1996): “El escritor argentino y la tradición”, en *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.

Borges, para quien el nacionalismo no era otra cosa que un prejuicio europeizante, no dejó jamás de animar y provocar esta polémica.

¹³ Saer J.J. (1991): *El río sin orillas*. Buenos Aires: Seix Barral.

¹⁴ Platón (2005): *El banquete*. Buenos Aires: Losada.

¹⁵ Tomamos el concepto de lengua en un sentido muy cercano al de cultura, tal como propone Derrida en el texto que abre esta introducción: “En sentido amplio, la lengua, esa en la cual uno se dirige al extranjero o en la cual uno lo escucha, si lo escucha, es el conjunto de la cultura, son los valores, las normas, las significaciones que habitan la lengua. Hablar la misma lengua no es sólo una operación lingüística. Está en juego el *ethos* en general”. Ver Derrida, J. (2000): *Ob. Cit.* En efecto, tratamos de pensar la lengua en el sentido amplio descripto por Derrida, esto es, como un conjunto de gestos, saberes y significaciones que forman parte del trasfondo cultural que se pone en juego ante la interpelación del extranjero, del reciénvenido.

¹⁶ Kant I. (2005): *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires: Quadrata.

¹⁷ Astrada C. (2007): *Tierra y figura*, Buenos Aires: Las cuarenta. La obra del filósofo argentino Carlos Astrada es una de las más injustamente olvidadas, a la espera de nuevas relecturas.

¹⁸ Agradezco a Laura Galazzi la lectura atenta y las sugerencias que hizo, oportunamente, sobre esta primera parte del documento.

¹⁹ Nietzsche, F. (1990): “¿Qué significa conocer?” en *La ciencia jovial. La gaya scienza*. Caracas: Monte Ávila, §333. Aunque la cita del filósofo alemán no hace justicia al gran Spinoza, es perfecta para pensar la relación entre afecciones y razones.

²⁰ Brecht, B. (2007): *Vida de Galileo*. Madrid: Alianza. ¿Hay una obra mejor para trabajar con los estudiantes la curiosidad por las verdades y su vínculo con lo social histórico?

²¹ Sófocles (2008): *Edipo Rey*. Madrid: Gredos.

²² Frayn, M. (1998): *Copenhague*: ediciones digitales varias. La versión argentina de esta obra tuvo gran repercusión de público y crítica, y también varios reestrenos en el Teatro San Martín de la Ciudad de Buenos Aires. Se estrenó en el 2002 dirigida por Carlos Gandolfo y se repuso en el 2003, 2004 y 2005.

²³ Lyotard, F. (1989): *¿Por qué filosofar?* Barcelona: Paidós.

²⁴ Saer, J.J. (2006): *El entenado*. Buenos Aires: Seix Barral.

²⁵ Aristóteles, (2000): *Metafísica*. Buenos Aires: Sudamericana, A2, 982b12. Aristóteles repite lo dicho por Platón en el *Teeteto* cuando Sócrates le dice a Teeteto que está experimentando algo que es propio de los filósofos: el asombrarse. Ese es el origen del filosofar. Ver Platón (1990), *Teeteto*, Barcelona, Anthropos, 155d.

²⁶ Descartes, R. (2005): *Las pasiones del alma*. Madrid: EDAF, §53

²⁷ Heidegger, M. (2004): *¿Qué es la filosofía?* Buenos Aires: Herder.

²⁸ Jaspers, K. (1968): *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Buenos Aires: FCE.

²⁹ Kant, I. (2004): *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Losada. Prefacio de la segunda edición.

³⁰ Para una perspectiva desde la historia de las ciencias se pueden consultar las investigaciones de Karl Popper, Thomas Kuhn, Imre Lakatos, pero también las lecturas de Michel Foucault y Gastón Bachelard.

³¹ Ver Adorno, T. y Horkheimer, M. (2006): *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.

³² Respecto de la arrogancia, la siguiente cita de Nietzsche: “En algún rincón apartado del universo titilante que se derrama en innumerables sistemas solares, hubo una vez un astro en el que animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue el minuto más arrogante y más solapado de la ‘historia universal’ pero fue solo un minuto. El astro se congeló luego de unas cuantas palpitaciones de la naturaleza, y los animales inteligentes tuvieron que morir”. Ver Nietzsche F. (1990): *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos.

³³ Wolovelsky, E. (2008): *El siglo ausente*. Buenos Aires: El zorzal. En este penetrante ensayo, el biólogo argentino mapea el estado contemporáneo de la discusión en torno de los usos y abusos que tienen lugar bajo la palabra ciencia, bien bajo la forma de su práctica concreta, bien bajo la forma de su divulgación.

³⁴ Una reflexión más sobre las disposiciones anímicas desde las que partimos: quizás resulte útil pensar hoy el asombro menos bajo la forma de relación embelesada con la naturaleza que bajo el modo de la *extrañeza* o la *perplejidad* que nos produce la relación entre nombres, sujetos y cosas; o pensar la duda menos como el camino anticipatorio de la certeza que bajo la forma la crítica que puede tomar un *pensar sin certezas*; o la angustia menos bajo la idea de trasfondo existencial que como modalidad afectiva que describe una cierta y muy actual extranjería respecto del todo social.

³⁵ En definitiva se trata de cuestionamientos a la idea unitaria de razón desde concepciones que, sin renunciar al trabajo crítico, disputan conceptualmente su historia con miras a forjar una perspectiva amplia y múltiple de la racionalidad.

³⁶ Platón (2000): *República*. Buenos Aires: Eudeba, Libro VII.

³⁷ Aunque ya clásica, no deja de ser inquietante la afirmación realizada por Michel Foucault de la importancia del *panoptismo* (y de la figura de Bentham) para el funcionamiento eficaz de la sociedad moderna. Ver Foucault, M. (2005): *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI. También, Foucault, M. (2001): *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

³⁸ Kant, I. (1998): “Qué es la ilustración” en *Filosofía de la historia*. México: FCE.; Foucault, M. (1996): *¿Qué es la ilustración?* Madrid: La piqueta.

³⁹ Para una crítica del paradigma ilustrado desde el punto de vista de la *Filosofía de Educación* es de rigor la lectura del filósofo argentino Carlos Cullen. Ver Cullen C. (2005): *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós. Sobre todo el Cap. VI. “La relación del docente con el conocimiento”.

⁴⁰ Badiou, A. (2007): *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Nueva visión.

⁴¹ Agradezco a Diego Caramés, profesor y compañero en la cátedra de Ética de la carrera de Filosofía la UBA, muchas de las sugerencias formuladas para este apartado, a tal punto que se trata de una verdadera coautoría del párrafo.

⁴² “Artículo 86: Definición del deseo. La pasión del deseo es una agitación del alma provocada por los espíritus, pasión que la dispone a querer para el futuro las cosas que juzga convenientes. Así, no desea

solamente la presencia del bien ausente, sino también la conservación del presente; y, además, la ausencia del mal, tanto del que ya padecemos como del que creemos poder recibir en el tiempo por venir. / Artículo 88: Cuáles son sus distintas especies. Aún hay más razones para distinguir el deseo en tantas especies distintas como objetos deseados existen. Pues, por ejemplo, la curiosidad, que no es más que un deseo de conocer, difiere mucho del deseo de gloria, y éste del deseo de venganza, y así con los demás.” Ver Descartes, R. (2005): *Las pasiones del alma*. Madrid: EDAF. §86 y 88

⁴³ Para un recorrido distinto que el propuesto aquí, se puede consultar el muy práctico diccionario de filosofía de Herder. Ver Cortés Morato, J. y Martínez Riu, A. (2000): *Diccionario de filosofía en CD-ROM. Autores, conceptos, textos*. Barcelona: Herder.

⁴⁴ Aristóteles, (2000): *Metafísica*, Buenos Aires: Sudamericana. Libro II, 993a y siguientes.

⁴⁵ El pensamiento occidental moderno tiene como origen la fenomenal crisis de la cosmovisión medieval. Si en el orden de las ideas tanto el movimiento de reforma religioso encabezado por Lutero como las nuevas investigaciones realizadas por las ciencias de la naturaleza ponían en cuestión el núcleo mismo de las verdades teológicas; en el orden socio-político se reproducían las señales de descomposición de los acuerdos corporativos que supieron anudar la armonía de la sociedad feudal.

⁴⁶ Descartes, R. (1996): *Discurso del método*. Madrid: Austral.

⁴⁷ Nietzsche, F. (1990): *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Madrid: Tecnos. Para una lectura introductoria de la obra de Nietzsche, ver: Cragnolini, M. (2003): *Nietzsche, camino y demora*. Buenos Aires: Biblos. También es de rigor Deleuze, G. (1993): *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama

⁴⁸ Nietzsche, F. (1996): *Crepúsculo de los ídolos*. Madrid: Alianza.

⁴⁹ Lyotard, F. (1994): *La postmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.

⁵⁰ Heidegger, M. (1995): “El origen de la obra de arte” en *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.

⁵¹ Wittgenstein, L. (2002): *Tractatus Lógico-Philosophicus*. Madrid: Alianza.

⁵² La obra del filósofo y epistemólogo Mario Bunge ha tenido una enorme influencia en la difusión de algunas de estas ideas en la Argentina. Otro tanto puede decirse del excelente trabajo del recientemente fallecido profesor Gregorio Klimovsky.

⁵³ Cerletti, A. (2008): *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante. En este gran trabajo, el filósofo argentino Alejandro Cerletti, aborda el problema del acontecimiento y el sujeto en la educación a partir de un análisis exhaustivo de las categorías centrales de la obra del pensador francés Alain Badiou.

⁵⁴ Platón (1996): *República*. Madrid: Gredos.

⁵⁵ Rousseau, J. J. (1992): *El contrato social*. Madrid: EDAF, Cap. 2.

⁵⁶ Aristóteles (1995): *Política*. Madrid: Gredos, Libro I.

⁵⁷ Marx critica a los teóricos que, de Hobbes a Rousseau, postularon la ficción de un estado pre-político en el cual el hombre, en forma aislada, vivía en un supuesto “estado de naturaleza”.

⁵⁸ Agamben, G. (2003): *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

⁵⁹ Arendt, H. (2003): “La crisis de la educación” en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.

⁶⁰ Kierkegaard, S. (1992): *Temor y temblor*. Buenos Aires: Losada.

⁶¹ Sobre el conservadurismo en educación y el conservadurismo en política Hannah Arendt es sumamente clara. Lo que en el caso de la educación puede ser correcto, en el caso de la política no necesariamente lo es. La evolución social necesita en más de una ocasión de audacia política.

⁶² Kohan, W. (2007): *Infancia, política y pensamiento*. Buenos Aires: Del Estante, p.10.

⁶³ Tal vez por eso la infancia resulta ser una figura fascinante para la filosofía que hizo del *niño* –de Heráclito a Nietzsche–, del *extranjero* –de Platón a Derrida– y también del *animal* expresiones de lo inquietante y, en ocasiones, de lo monstruoso que acecha como apertura posible a una real transformación del ser. Desde esta serie se puede reescribir la historia de la filosofía: el extranjero, el niño, el animal y, de otro modo, también la mujer, han sido definidos desde los griegos por la falta de racionalidad, de logos. Derrida ha llamado *logofonofalocentrismo* a esta línea que ha sido hegemónica en la filosofía hasta el siglo XX, y que ha sido agudamente cuestionada por el feminismo y los estudios de género.

⁶⁴ Shakespeare, W. (1994): *Hamlet*. Madrid: Austral.

⁶⁵ Marx, K. (2004): *El 18 de Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: Nuestra América.

⁶⁶ Benjamin, W. (2007): *Tesis sobre filosofía de la historia*. Buenos Aires: Piedras de papel.

⁶⁷ Schmucler, H. (2007): “¿Para qué recordar?” en *Entre el pasado y el futuro: los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*. Buenos Aires: Eudeba.

⁶⁸ Borges, J. L (1996): “Funes el memorioso” en *Obras completas* (Tomo I). Buenos Aires: Emecé. No menos que la memoria y el tiempo, la historia ha sido para Borges un tema recurrente: historia infame, pero también pudorosa, circular, perfecta, azarosa.

⁶⁹ Nietzsche, F. (2000): *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Madrid: EDAF.

⁷⁰ Platón (1997): *Fedro*. Madrid: Gredos.

⁷¹ Ver Dussel, I., ob.cit. y Sarlo, B. (2006): *Tiempo pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI.

⁷² Nietzsche, F. (2000): *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Madrid: EDAF.

⁷³ Steiner, G. (2007): *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires: Siruela, Cap. 1.

⁷⁴ Kafka, F. (1953): “Comunidad” en *La muralla china*. Buenos Aires, Emecé.

⁷⁵ Ver Mac Intyre, A. (2001): *Tras la virtud*. Barcelona: Critica.

⁷⁶ Hobbes, T. (1996): *Leviatán*. México: FCE, Caps. 13 a 17.

⁷⁷ Marx, K y Engels, F. (1998): *Manifiesto del Partido Comunista*. Madrid: Debate.

⁷⁸ Maquiavelo, N. (1997): *El Príncipe*. Buenos Aires: Losada, Cap. IX.

⁷⁹ Deleuze, G. (1999): “*Poscriptum sobre las sociedades de control*” en *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pretextos. También Deleuze, G. (2005): *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*. Buenos Aires: Paidós.

⁸⁰ Hegel, G.W.F. (2003): *Principios de la filosofía del derecho*. Buenos Aires: Edhasa.

⁸¹ Marx K. y Engels F. (2005): *La ideología alemana*. Buenos Aires: Santiago Rueda Editores.

⁸² Steiner, G. (2007): *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires: Siruela.

⁸³ Rancière J. (2007): *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

⁸⁴ Sarmiento, D. F. (2004): *Facundo*. Buenos Aires: Losada.

⁸⁵ Gran parte de esta sección fue discutida, pensada y escrita junto a Matías Farías, profesor de Pensamiento Argentino y Latinoamericano de la carrera de Filosofía de la UBA, a quien agradezco su colaboración desinteresada. Por lo demás, la propuesta general reconoce su deuda con Oscar Terán y Horacio González, sobre todo al momento de armar algunos problemas esenciales del núcleo.

⁸⁶ Una identidad completa o cerrada significaría o bien *la locura* –de creer en la conciliación absoluta entre sujeto y objeto, entre yo y otro– o bien *la muerte* –en la cual sujeto y objeto quedan igualados en la nada–. Nuestra cultura nacional ha bordeado no pocas veces la locura y la muerte. Por eso creemos que hay que pensarla a partir del modo en que hemos lidiado con ese *límite*.

⁸⁷ Usamos aquí la expresión “invariantes históricas”, no para designar aquello que se repite de manera idéntica a lo largo del tiempo, sino como un campo de problemas que son lo suficientemente significativos como para exceder su contexto histórico de emergencia y reclamar, persistentemente, nuevos significados. Ver la introducción a este documento.

⁸⁸ Ver Kuhn, T. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. México: F.C.E.

⁸⁹ Para vincular lo que acabamos de afirmar con nuestra cultura política podemos decir que en buena medida el siglo XX argentino giró alrededor del enigma de las masas peronistas, como lo prueba la literatura consagrada a pensar por qué y qué tipo de fenómeno ocurrió el 17 de octubre de 1945.

⁹⁰ En nuestra cultura, muchas veces dilucidar un enigma estuvo asociado con pensar el estatuto de la crisis. La idea de crisis tiene múltiples significaciones: la crisis como agonía, en el doble sentido de enfrentamiento y decadencia; la crisis como fin, en el sentido de final, de crisis terminal; la crisis como oportunidad, pero perdida, como destino que se escurre en nuestras manos; la crisis como repetición de aquello que fue y que será: en fin, la crisis como ciclo.

⁹¹ No es casual que Jorge Luis Borges, preocupado por pensar la identidad nacional, haya construido su universo ficcional colocando en el centro la figura del enigma; en efecto, tanto en los cuentos que asumen una estructura trágica –como por ejemplo “El sur”– como en otros que se estructuran a partir de las reglas del relato policial, la forma narrativa está construida en base a un personaje que busca una identidad que encuentra hacia el final del relato y que coincide en estos cuentos con la revelación de un destino. Ver Borges, J.L. (1998): *Obras Completas*. Buenos Aires: Emecé.

⁹² Kusch, R. (1999): *América Profunda*. Buenos Aires: Biblos.

⁹³ González, H. (1999): *Restos pampeanos*. Buenos Aires: Colihue, pág. 179, subrayado nuestro.

⁹⁴ El *Facundo* es un escrito cuyos capítulos aparecían por entregas para el periódico chileno el *Progreso*. Como libro se publica en 1845. La producción del escrito es eminentemente política: ante la llegada de un emisario rosista (Baldomero García), que tenía el objetivo de desprestigiar a Sarmiento en Chile, el sanjuanino responde con este escrito. Hasta su inclusión en las *Obras Completas* de Sarmiento –tuvo varias ediciones– en que aparecen cambios no menores: en la segunda edición (1851) y en la tercera (1868) aparecen suprimidos la Introducción y los dos últimos capítulos, “Gobierno unitario” y “Presente y porvenir”. Se reintegran en la cuarta edición (1874).

⁹⁵ Sabemos que existe una larga tradición que pretendió pensar la nación en esa *zona fronteriza*. Sin ir más lejos, *Martín Fierro* entona su *pena extraordinaria* en la frontera misma de la *civilización y barbarie*. Las crónicas de Lucio Mansilla en su notable *Una excursión a los indios ranqueles* también se ubican en una zona de fronteras, para indagar allí, en sintonía con el libro de José Hernández, de qué modo lo que había sido considerado como “bárbaro” –los indios– en realidad posee lenguajes que enriquecerían las formas de vida “civilizadas” y viceversa. En el siglo XX, los últimos pasajes de la novela de Ricardo Piglia, *Respiración artificial*, están situados en *Concordia*, ciudad fronteriza por excelencia, como si desde allí pudiera encontrarse una clave para narrar lo que parece inenarrable: la experiencia del terrorismo de estado en la Argentina de los años setenta.

⁹⁶ Si bien es cierto que la cuestión de la *identidad nacional* se ha manifestado en todas las naciones modernas, no menos cierto es que en la Argentina, ya sea porque su origen es relativamente reciente, por la tardía consolidación del Estado nacional o por la heterogeneidad de las culturas preexistentes (ya sean locales o inmigrantes), esta *cuestión* constituyó un problema relevante desde siglo XIX hasta nuestros días; con puntos de condensación notorios entre fines del siglo XIX y el Centenario, las crisis del '30 y el surgimiento del “peronismo histórico”, y fines de la década del sesenta y los años setenta. Tal vez podamos colocar como última estación de este itinerario la crisis del año 2001 y los años inmediatamente sucesivos.

⁹⁷ En las posturas en torno a la supuesta “raza nacional” encontramos, por un lado, a quienes sostuvieron que existe una “raza nacional” en “estado puro” (la raza criolla, la india, o alguna de las variantes “europeas”); por otro lado, hallamos a quienes creyeron que la raza nacional era un “híbrido”, producto de una mezcla entre distintas etnias. Por último, en este debate cuyo seguimiento en ocasiones genera escalofrío –dado que en muchas de estas intervenciones es posible calibrar en qué medida nuestra cultura se alimentó de concepciones explícitamente racistas, posturas que quisieron fundamentar en determinadas características biológicas el derecho de dominio de ciertos grupos sociales– también podemos encontrar intentos de explicaciones globales de nuestra historia, en los que aparecen posturas optimistas o decadentistas dependiendo de cómo se evalúa en cada caso la consolidación o la extinción de determinada la “raza” pretendidamente nacional.

⁹⁸ Desde el gaucho al inmigrante, desde caudillos hasta líderes de masas, pensar la nación desde esta pre-comprensión consistió en identificar a aquellos individuos o grupos sociales que mejor la encarnaban. De aquí que nuestra cultura haya pensado muchos de sus dilemas políticos apelando a la biografía o la autobiografía, porque, siguiendo en última instancia la teoría romántica del “gran hombre”, en varias y decisivas ocasiones se entrevistó que un nombre propio –el de Facundo, el de Martín Fierro, el de Rosas, el de Evita, etc.– resumía más bien todo un itinerario colectivo.

⁹⁹ La cuestión del espacio y el tiempo nacional remite otra vez a Sarmiento, pero en esta ocasión a su último libro, *Conflictos y armonías de las razas en América*, donde el sanjuanino pregunta: “¿Argentinos: hasta dónde y desde cuándo?”. Es posible sostener que, desde la perspectiva de las elites políticas, la historia argentina del siglo XIX –con prolongaciones importantes en el siglo XX– es un debate permanente acerca de ese espacio que denominamos *la pampa*. Tan es así que, cuando la *pampa* deja de ser el *desierto* para convertirse en el factor de producción que garantizará en última instancia la *promesa de ascenso social indefinido* que atraerá a tantos inmigrantes a nuestro país, podemos decir que, desde

el punto de vista del análisis de los imaginarios colectivos, el proyecto político liberal decimonónico habrá triunfado. Para pensar una temporalidad nacional, tenemos tres posturas muy marcadas: la primera, notoriamente hegemónica durante el siglo XIX, e inspirada en las diversas filosofías de la historia que sostenían que el *progreso* constituía el motor y al mismo tiempo la meta de las naciones, acentúa la idea de que la verdadera nación aparecerá en el futuro, con lo cual se afirmaba que ser argentino era dejar atrás por completo determinado pasado; la segunda, que cobra vigencia hacia el Centenario y se articula alrededor del concepto, de raíz biologicista, de *evolución*, sostiene que entre el futuro y el pasado existen muchos más hilos conductores que instancias de ruptura, por lo cual la nación, si bien aparecerá nítida en el futuro, lo hará bajo una forma que terminaría por consumir determinados rasgos ya presentes en el pasado; por último, una concepción más bien *decadentista* se apoderará de muchas de las concepciones temporales del siglo XX argentino: postulando una edad de oro en el pasado, se apreciará el presente siempre como una estación trunca.

¹⁰⁰ Lugones, L. (1916): *El payador*, Buenos Aires: Otero y Co.

¹⁰¹ Martínez Estrada, E. (2005), *Muerte y transfiguración de Martín Fierro. Ensayo de interpretación de la vida argentina*. Rosario: Beatriz Viterbo.

¹⁰² Ver Ludmer, J. (1988): *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Sudamericana.

¹⁰³ Sarmiento, D. F. (1992): *Facundo*. Buenos Aires: CEAL, pp. 78-80.

¹⁰⁴ Los poemas de Hidalgo y Ascasubi muestran muy bien la *ambigüedad* de *lo gauchesco*. En el caso del poeta oriental, iniciador indiscutido del género literario que lleva el nombre de la “gauchesca”, la voz del gaucho deja aparecer un tema que recorre nuestra cultura, cada vez que los sectores letrados intentaron comprender nuestra historia desde el punto de vista de los sectores subalternos: el problema de la *injusticia* o, mejor, el problema de que *la justicia no se aplica con igual criterio a ricos y pobres*. De este modo, la voz del gaucho definido aquí como *patriota* se alza justo allí donde aparecen *los silencios de Sarmiento*, para decir, justamente, que *la ley* –o quienes la administran– *es la que provoca todos los ilegalismos*. En el caso de Ascasubi, en cambio, *la apropiación de la voz del gaucho* es utilizada para *denunciar las apropiaciones ilegítimas de esa misma voz*, esto es, para denunciar la barbarie política del régimen rosista.

¹⁰⁵ Una definición de “literatura gauchesca” es la que ofrece Ludmer: “alianza entre una voz oída y una escrita”, con lo cual no hace más que señalar que el letrado –Hidalgo, Pérez, Ascasubi, Hernández– se dirige a un público que no comparte su condición social imitando su voz y, a través de ello, la cosmovisión de los sectores populares. Como dice J. Hernández en el prólogo de la *Ida* del *Martín Fierro*, “en el género gauchesco se trata de que los personajes hablen y se vean embargados en situaciones tales que los receptores no vean en eso sino ‘la continuación natural de su existencia’”. Como sostiene A. Rama, una de las opciones fundamentales del género es *la elección del público*, porque esa elección condiciona el uso del lenguaje, la elección de situaciones, la construcción de personajes. La otra opción fundamental es *el encuadre ideológico*.

¹⁰⁶ Muchos intérpretes observan que esto ocurre en la *Vuelta de Martín Fierro*: allí *los hijos de Martín Fierro* no pretenden sino ser *propietarios*, como originalmente era su padre antes de sufrir la serie de despojos que describe la *Ida*.

¹⁰⁷ Ver Astrada, C. (1948): *El mito gaucho. Martín Fierro y el hombre argentino*. Buenos Aires: Ediciones Cruz del Sur.

¹⁰⁸ Al respecto, ver el trabajo de Matías Farías, que coloca al Gauchito Gil en la serie gauchesca. Farías, M. (2007): “Gauchito Gil: el muerto que vive” en *El río sin orillas. Revista de filosofía, cultura y política*, Año I, Nº 1, Buenos Aires: Las cuarenta.

¹⁰⁹ Freud, S. (2003): *Tres ensayos sobre teoría sexual*. Madrid, Alianza.

¹¹⁰ Martínez Estrada, E. (1934): *Radiografía de la pampa*. Buenos Aires: Losada, p. 251.

¹¹¹ En la misma línea ver, González, J.V. (1979): *El juicio del siglo*. Buenos Aires: CEAL.

¹¹² El complemento del *amor* como dominio es el *desprecio*, tanto a los otros como a la propia tierra. En efecto, el sueño del conquistador es vivir en Trapalanda, ciudad imaginaria donde supuestamente podría gozar de los tesoros de la civilización. A tal punto es así que está dispuesto a dar su vida, pero como vemos, se trata de un ideal cuya persecución lo aleja más y más de su propia tierra: al depositar sus expectativas de realización en otra parte, todo signo que las desmienta en el suelo americano será sometido al dominio o *despreciado*. Y este mecanismo de negación de la realidad americana no hace más que profundizar el circuito espiralado de la violencia: si todo lo que remite a ella es, para el conquistador, signo contrario a Trapalanda, entonces deberá ser combatido con la misma fuerza con que perseguirá, matará y violará a la mujer del indio. Así, cuanto más avanza en su “proyecto”, más trabaja contra sí: violando todos los límites, el conquistador se ha convertido en el más bárbaro de todos. Ver Martínez Estrada, E.: *Radiografía de la pampa*, op. cit.

¹¹³ Hernández, J. (1872): *Martín Fierro*. Buenos Aires: Ediciones varias

¹¹⁴ Horacio González ha escrito un texto notable en torno a esta escena, en el que parte de nuestro texto se inspira. Ver González, H. (2006): “Una imagen filmada de Azucena Villaflor: reflexiones sobre la muerte y el hórrido morir”, en *Escritos en carbonilla*. Buenos Aires: Colihue.

¹¹⁵ Murena, H. (2006): *El pecado original de América* Buenos Aires: FCE.

**Serie “Aportes para el
desarrollo curricular”**



- Didáctica de la Educación Inicial
- Didáctica General
- Filosofía
- Historia social argentina y latinoamericana
- Historia y política de la educación argentina
- Psicología educacional
- Sociología de la educación
- Sujetos de la Educación Inicial
- Sujetos de la Educación Primaria
- Sujetos de la Educación

